

**HYÖTYAJATTELU VAI REHTI PELI? OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ JOUK-
KUEPELIN OLETETUISTA RISTIRIITATILANTEISTA**

Uolevi Mustikkamaa

**Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2000**

TIIVISTELMÄ

HYÖTYAJATTELU VAI REHTI PELI? OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ JOUKKUEPELIN OLETETUISTA RISTIRIITATILANTEISTA

Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2000
Uolevi Mustikkamaa

Tutkimuksen tarkoitus oli kuvata oppilaiden käsityksiä joukkuepelein normeja koskevista ristiriitatilanteista. Aineisto kerättiin haastattelemalla 9-12 -vuotiaita poikia. Haastattelun pohjaksi esitettiin oletettuja pelitilanteita. Analyysi perustui kvalitatiiviseen menetelmään, jossa etsittiin ja kuvattiin vastauksiin sisältyviä merkityksiä. Moraalisen ajattelun kehitys ymmärrettiin autonomisuutena sääntöjen noudattamisessa sekä toisten huomioimisena. Kilpailutilanteen korostumisen oletettiin johtavan strategiseen ajatteluun, jossa sääntöihin asennoidutaan heteronomisesti ja erotuomari sekä vastustaja välineellistetään voittoa tavoiteltaessa.

Oppilaiden tavassa perustella vastauksiaan näkyi kokemus aikuisten organisoimasta kilpaurheilusta. Jos oletettu ottelu oli tärkeä, vähän pelanneet oppilaat valitsivat yleensä käsityksen reilun pelin tärkeydestä, joukkuepelejä harrastaneet puolestaan perustelivat oman joukkueen edulla. Otteluiden kokeminen viihteenä liittyi erityisesti kontaktilajeja harrastaneilla oppilailla strategisen käyttäytymisen hyväksymiseen. Heteronominen vastuun siirtäminen näkyi omasta virheestä vaikenemisena ja epävarman erotuomarin manipulointina. Tuomarivirheeseen reagoitiin aggressiivisesti protestoimalla - sen sijaan että olisi tyydytty erotuomarin ratkaisuun. Tutkimushenkilöni korostivat kuitenkin rajoja siitä, kuinka pitkälle saa mennä - vaikka käsitykset reilusta pelistä eivät vastanneet perinteistä ajattelua.

Tuloksista pääteltiin, että palloilutunnilla on mahdollista edistää joukkuepelein sääntöjen sisäistämistä ja vastapelaajien huomioimista. Tämä voi tapahtua opettamalla vähemmän kilpailullista asennetta pelaamiseen ja käyttämällä lasten itse organisoimista peleistä tuttua tapaa pelata ilman tuomaria. Huomion kiinnittäminen itse pelaamiseen ottelun lopputuloksen sijasta vähentää konflikteja aiheuttavaa strategista ajattelua ja keskinäinen vastuu sääntöjen noudattamisesta ja erimielisyyksien käsittelystä harjaannuttaa ottamaan muiden näkemyksiä huomioon. Opettajan tulee konfliktitilanteita ratkottaessa ohjata oppilaita tiettyjen yhteisesti perusteltujen periaatteiden noudattamiseen.

Asiasanat: kilpailu, yhteistoiminta, ajattelutapa

SISÄLLYS

1. JOHDANTO

2. MORAALISTA	2
2.1 Itsenäinen kyky ratkaista oikea ja väärä	2
2.2 Moraalinen ajattelu	7
2.3 Moraalin rakentuminen vuorovaikutuksen kautta	10
3. NYKYURHEILUSTA	12
3.1 Arjen ylittämistä kaupalliseksi viihteeksi	12
3.2 Tavoitteena menestyminen	15
3.3 Sääntöjen rakenne ja strateginen käyttäytyminen	18
3.4 Käsitys reilusta pelistä - kuilu ihanteen ja käytännön välillä?	19
3.5 Normien tulkinta pelitilanteessa	22
4. LEIKKI, URHEILU JA LASTEN ITSE ORGANISOIMAT PELIT	24
5. TUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS	29
5.1 Tutkimuksen toteutus	29
5.2 Laadullinen analyysi	34
6. STRATEGINEN HYÖTYAJATTELU	37
6.1 Vastuun delegoiminen tuomarille joukkueen edun sitä vaatiessa	37
6.2 Epävarman erotuomarin hyväksikäyttö	41
6.3 Pelaaminen voitosta arjen ylittävänä kokemuksena	45
6.4 Vastustajan huijaaminen lasten itse organisoimissa peleissä	51
7. AGGRESSIIVISUUS	54
7.1 Normien säätely keino häiritä vastustajan peliä	54
7.2 Tapa vaikuttaa erotuomarin päätöksiin ja osoittaa solidaarisuutta joukkueelle	63
7.3 Tapa osoittaa miehistä hallintaa ja kokea voimakkaita tunteita	67

8. POHDINTA	70
LIITE: Taulukot	77
LÄHTEET	80

1. JOHDANTO

Kiinnostukseni aiheeseen lähtee omista kokemuksistani. Huomasin opettaessani liikuntaa yläasteella, että tehokkaita keinoja edistää sosiaalista käyttäytymistä joukkuepeleissä olivat leikinomaisen asenteen opettaminen kilpailuun ja yhteistoimintataitojen harjoittaminen. Koska liikuntaryhmät olivat suuria, totutin oppilaat pelaamaan pienryhmissä toimimatta itse varsinaisena tuomarina. Samalla havaitsin, että tuomarina toimiminen lisäsi ottelun virallisuutta ja sen kautta konflikteja. Kun oppilaat harjaantuivat ratkaisemaan pelissä syntyvät kiistat keskenään, aggressiivisuutta ja riitaisuutta ilmeni vähemmän.

Pyrin tutkimuksessani kuvaamaan, miten oppilaat kokevat joukkuepeleissä yleiset sellaiset ristiriitatilanteet, joissa on otettava kantaa ns. rehdin pelin ja joukkueen edun välillä. Aineisto kerättiin haastattelemalla peruskoulun ala-asteen 3.-6. -luokkalaisia poikia. Perusteluna valintaani oli, että arvelin pojilla olevan yleisemmin kokemuksia joukkuepelien harrastamisesta. Haastattelut suoritettiin teemahaastattelun tapaan ja nauhoitettiin. Kysymysten pohjaksi esitettiin oletettuja pelitilanteita, jotka sisälsivät jonkin peleissä yleistä hyötyajattelua kuvaavan käyttäytymispiirteen. Tilanteet sovellettiin koripalloon, josta oppilaille oletettiin olevan kokemuksia. Valintaani vaikutti se, että koripallo on kontaktipeli, jossa tapahtuu sääntöjen kieltämää estämistä. Tarkoitukseni on löytää ja kuvata erilaisia suhteellisen yhtenäisiä tapoja kokea oletetut ristiriitatilanteet.

Tutkimukseni ennako-olettamuksia on, että omaksuttaessa kilpailullinen asennoituminen pelaamiseen vastuu sääntöjen noudattamisesta siirretään erotuomarille. Pelaaminen koetaan jännittävänä viihteenä, jossa sääntöjen rikkomista ei - tiettyyn rajaan saakka - koeta moraalisenä asiana. Kokemukset kilpaurheilusta opettavat, että kilpailutilanteessa on sääntöjen tunnontarkan noudattamisen ja vastustajan kunnioittamisen sijasta ajateltava joukkueen

etua. Pelatessaan keskenään ilman aikuisen ohjausta lasten on itse sovittava säännöistä ja vastattava niiden noudattamisesta. Koska joukkueet sovitaan paikan päällä, menestymistä ei korosteta pelin keskeisenä tavoitteena, jolloin huoli kohdistuu pikemminkin toiminnan onnistumiseen. Halutessaan pelaamisen onnistuvan osallistujien on kannettava vastuuta käyttäytymisestään: vastustajan ärsyttämässä ei saa mennä liian pitkälle ja pelaajan on osoitettava yhteistoiminnallista asennetta pelissä syntyviä riitatilanteita ratkottaessa. Oma-kohtainen vastuu toiminnan onnistumisesta osoittaa sääntöjen ja toisten huomioimisen merkityksen.

Lasten moraalisen ajattelun kehittyminen tarkoittaa tutkimuksessani itsenäistä kykyä ymmärtää, mikä on oikein ja väärin. Tämän taidon kehittymiseen ei välttämättä riitä ylhäältä päin annettujen sääntöjen valvominen, vaan omaehtoisten kokemusten tulisi opettaa sääntöjen merkitystä ja kykyä huomioida toisia ihmisiä. Moraalin ajatellaan kehittyvän parhaiten prosessina, jossa harjoitellaan keskinäisten ongelmien ratkaisua oikeudenmukaisiksi tunnustettuja sääntöjä noudattaen. Aikuisten organisoiman urheilun mallin ongelmana on, että kilpailullinen asenne pelaamiseen ja erotuomarin rooli estävät lasten eettis-sosiaalisen kehityksen kannalta tärkeää dialogia.

2 . MORAALISTA

2. 1 Itsenäinen kyky ratkaista oikea ja väärä

Sana moraalii yhdistetään käsityksiin siitä, mikä on oikein tai väärin tai miten tiettyssä tilanteessa tulisi käyttäytyä. Moraalisesti oikea ja hyvä viittaavat käsitteen arvoluonteeseen: siihen liittyy samanaikaisesti sekä sisäistä velvoittavuutta että tietoisuutta ulkoisesta todellisuudesta kuten teon seurauksista. (Turunen 1992,188-194)

Käsitteellä moraalii tarkoitetaan moraaliiin tosiasiallisiin ilmentymisiin. Yhteis-

sön moraalia kuvaa ihmisten moraalitaju. Arvioidessamme itseämme ja muita käytämme termejä kuten oikea ja väärä, koemme syyllisyydentunnetta, paheksomme, tunnemme vastuuta ja velvollisuutta jne. Moraalisten arvojen ja normien perusteluissa vetoamme yleensä teon seurauksiin. (Airaksinen ja Kuusela 1987,27-28.). Moraalin arvioinnissa teko huomioidaan silloin, kun se ilmentää henkilön tahtoa (Ahlman 1943,7).

Etiikalla tarkoitetaan moraalin tutkimista. Teoreettinen etiikka tutkii moraalia selvittämällä siihen liittyviä käsitteitä, niiden suhteita ja kielellisiä ilmauksia. Se ei ota ota kantaa moraalisiin eli tieteelliseen etiikka voi olla vain deskriptiivistä, moraalisia ilmiöitä kuvaavaa ja selittävää (Harva 1980,22; Turunen 1992, 206). Kuvailijan lähestymistavan hankaluutena on erilaisten moraalien alaan kuuluvien asioiden yhteisten piirteiden löytäminen: sen asian arvioiminen, onko vaihtoehdossa kysymys moraalista vai jostakin muusta, voi joskus olla vaikeaa (Kirjavainen 1996, 13-14).

Eettis-moraalisen kasvatuksen tavoitteena on nuoren itsenäinen kyky päättellä, mikä on oikein ja väärin. Moraalisissa ristiriitatilanteissa ihminen tiedostaa normin olemassaolon, mutta hänellä on houkutus itsekeskeiseen käyttäytymiseen. Moraali ymmärretään sisäisenä kontrollimekanismina, jossa ihmisen moraalitaju ohjaa käsitystä siitä, kuinka tulisi toimia (Airaksinen & Kuusela 1987, 27; Harva 1989, 23-24; Turunen, Wilenius & Paakkola 1994, 133). Käyttäytyminen nousee moraaliseksi kysymykseksi silloin, kun teot aikaansaavat moraalisia tunteita kuten velvollisuuden tunnetta, syyllisyyttä, häpeää tai paheksuntaa (Rawls 1988, 271-273; Turunen 1991,200).

Moraali ilmenee tilanteissa, joissa ihmisellä on vapaus suorittaa valintoja eikä hänen tarvitse pelätä tekojensa seurauksia. Tiukan ulkoisen kontrollin alla ihminen yleensä käyttäytyy ulkoisten normien mukaisesti riippumatta tarkoituksesta. (Airaksinen 1987,40,110; Turunen 1991, 200.)

Kyky tiedostaa ero oikean ja väärän välillä ei yksinään riitä moraaliseen

käyttäytymiseen: kokemusten kautta nuori yleensä oppii tuntemaan yhteisön normit mutta ei välttämättä sisäistä niitä. Autonomista ajattelua edeltää *heteronominen moraalinen ajattelu*, jossa säännöt koetaan jäykkinä ja muuntamattomina ja niiden noudattaminen perustuu rangaistusten välttämiseen. Ajattelun itsekeskeisyys ilmenee laskelmointina teon ja siitä seuraavan rangaistuksen yhteydellä sekä vastuun delegointina sääntöjä valvovalle auktoriteetille. (Kohlberg ym. 1987, 284, Piaget 1932, 75,89,106). Heteronomisen ajattelun jälkimmäisessä, sääntömoraalin vaiheessa nuori irtaantuu aikuisten auktoriteettien määräysvallasta mutta sitoutuu yhä ulkoa päin tuleviin sääntöihin ja käyttäytymisodotuksiin (Aho & Laine 1997,122).

Nuorten moraalinen ajattelu kehittyy ulkoapäin ohjautuvasta, auktoriteettiin perustuvasta ajattelusta kohti itsenäisyyttä. *Autonominen moraalinen ajattelu* tarkoittaa, että ihminen ei noudata sääntöjä pelkästään pakosta tai hyötyäkseen vaan kokee sääntöjen merkityksen tärkeänä ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja yhteisön toiminnan kannalta. Autonomisuutta edistävät sääntöjen mieltäminen sopimuksina - joiden noudattaminen mahdollistaa oikeudenmukaisuuden toteutumisen - sekä kyky irrottautua itsekeskeisyydestä tarkastelemaan käyttäytymistä teon kohteen ja yhteisön näkökulmasta. Altruistisuus näkyy toisten tunteiden ja toiminnan lähtökohtien ymmärtämisenä ja välittämisenä siitä, että toisten oikeudet toteutuvat siinä kuin omatkin. (Gauthier 1986; Habermas 1983; Kohlberg ym. 1987; Piaget 1932.)

Ihmisen moraaliseen minään kuuluu periaatteellisuus. Huolimatta siitä, että moraaliksi näkyy käyttäytymisessä suhteellisena ja hyötytavoitteisena, sen perusolemus on ehdoton. Ehdottomuuteen kätkeytyy moraaliksi käyttäytymistä ohjaava velvollistava voima: se saa ihmisen pitämään kiinni siitä, minkä tietää oikeaksi. (Airaksinen & Kuusela 1987,107-113.)

Periaatteellisuus näkyy sitoutumisena moraalisiin arvoihin, joita ihmisten tulisi soveltaa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Näitä on mm. *käsitys oikeudenmukaisuuden toteutumisesta*. Oikeudenmukaiseksi koetaan Ahlmanin (1943,

28-29) mukaan yleensä se, kun samoissa lähtökohdissa olevia henkilöitä kohdellaan yhdenmukaisella tavalla ja kun toinen osapuoli toimii vastavuoroisesti perusteltujen käyttäytymisodotusten mukaan.

Tärkein lasten moraalista kehitystä kuvaava ulottuvuus on Ahon (1985) mukaan *käsitys vastavuoroisuudesta*. Vastavuoroisuus mielletään yleisesti periaatteeksi, joka kehottaa kostamaan pahat teot samalla mitalla. Ennakoiva vastavuoroisuus muuttuu Ahon ja Laineen (1997, 116) mukaan käytännön toiminnassa ajattelua ohjaavaksi ihanteeksi, kun lapsi selvittää konfliktitilanteet rakentavasti keskustelemalla ja pystyy asettumaan toisen asemaan.

Itsenäistä kykyä nähdä oikea ja väärä tarvitaan, koska moniarvoisessa vapautta ja yksilöllisyyttä korostavassa yhteiskunnassa puuttuu yhtenäinen normisto, johon tukeutua. Henkilökohtaisen onnen ja hyvän tavoittelulla on normatiivinen hyväksyntä - uhrautumista ja toisten huomioimista ei kollektiivisuutta korostavan yhteisön tavoin odoteta. Sääntöjä tarvitaan oikeudenmukaisuuden varmistamiseksi ihmisten ajaessa omia etujaan - varsinkin sellaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa ihmiset ovat tunnetasolla vieraita toisilleen (Bauman 1993, 17-20, 116).

Hyötyajattelu korostuu kilpailutilanteissa, koska ihmisellä on taipumus soveltaa niissä *strategista ajattelua* yhteistoiminnan sijaan. Strateginen toimintamalli tarkoittaa menestykseen tähtäävää toimintaa, jossa kilpaillaan tiettyjen sääntöjen puitteissa. Strategisuuteen kuuluu utilitaristinen ajattelu, jossa henkilö laskelmoi ja valitsee keinoja ja päämääriä sekä arvioi tekojensa seurauksia oletetun hyödyn näkökulmasta. (Habermas 1995, 133-134).

Kilpailutilanteeseen liittyvä strateginen käyttäytyminen näkyy ryhmän sisäisen kiinteyden korostamisena mutta samalla emotionaalisena etäisyytenä ja vihamielisenä asenteena kilpailevaa osapuolta kohtaan. Moraalisen käyttäytymisen perusteleminen rationaalisena toimintana on vaikeaa, koska kilpailevien osapuolten edut eivät toteudu samanaikaisesti (Sherif 1978). Kil-

pailutilanteen synnyttämissä ristiriitatilanteissa moraalit merkitsee sitoutumista oikeudenmukaisiksi koettuihin sopimuksiin, toisin sanoen hyötynäkökulman vastustamista ja velvollisuuksien kunnioittamista, vaikka siitä olisi haittaa itselle (Airaksinen 1987,119; Gauthier 1986,7).

Moniarvoisessa yhteiskunnassa ihminen haluaa muodostaa moraaliset käsityksensä itsenäisesti. Sallitun käyttäytymisen laajuus ja normien vaihtelevuus ovat lisänneet epävarmuutta noudatettavista normeista. Itsenäistymishalusta huolimatta ihmisellä on säilynyt tarve tukeutua auktoriteetteihin. Moraalin ongelmasta on tullut valinnan ongelma: tarvitaan itsenäistä kykyä valita näkemyksiään tarjoilevista eri tavoin ajattelevista auktoriteeteista. Tarve tukeutua auktoriteetteihin ilmenee tunteenomaisena samaistumisena tietyllä tavalla ajatteleviin ryhmiin ja auktoriteetteihin. Tämä näkyy erilaisissa alakulttuureissa, joissa moraalista on tullut tietyllä tavalla ajattelevien ihmisten oma asia. (Bauman 1993, 116,130.)

Sääntöihin ja auktoriteetteihin tukeutumista voi käyttää keinona vapautua moraalista vastuusta. Ihmisen henkilökohtainen vastuu edellyttää itsenäistä kykyä tarkastella sääntöjä ja normeja eikä vain niiden sokeaa noudattamista. Moraali ei tämän takia voi perustua pelkästään sääntöihin ja normeihin, koska muuten siitä tulee heteronominen ja lain kaltainen. Moraali kohdistuukin pikemmin henkilöön ja persoonaan: se on toisesta henkilöstä huolehtimista ilman hyötytarkoitusta. (emt. 19-20, 45-46.)

Itsenäinen moraalinen ajattelu merkitsee kykyä erottaa eri tilanteissa sovellettavat moraaliset koodit ja suhteuttaa käyttäytyminen yleiseen moraaliiin. (Habermas 1983,118,149-150; Harman 1977, 111-114). Koska organisaatioilla on omat sisäiset sääntönsä ja norminsa, joiden varassa toimitaan, ihminen voi siirtyessään roolista toiseen vaihtaa moraalista koodia. Toimittaessa järjestelmän ehdoilla vastuuta ei koeta henkilökohtaisena vaan se liitetään henkilön rooliin - ei niinkään hänen persoonaansa. Ongelmaksi tulee, kuinka pitkälle ihminen voi vapautua henkilökohtaisesta vastuusta, koska taustalla on

kuitenkin lopulta yleinen moraalii. (Bauman 1993,19.)

2. 2 Moraalinen ajattelu

Wogt (1993) tarkastelee Emile Durkheimin ajattelua moraalin kehittämisestä yhteisön näkökulmasta. Moraalin heteronomiseen luonteeseen kuuluu, että yhteisö asettaa säännöt ja valvoo niiden noudattamista sanktioiden avulla. Jotta normit sisäistettäisiin, rangaistuksilla osoitetaan sääntöjen rikkomiseen kohdistuvan paheksuntaa. Jollei kasvatus ei ole riittävän johdonmukaista, vaaraksi tulee helposti sääntöjen ulkokohtainen noudattaminen

Nuori oppii tuntemaan säännöt, mutta ei sisäistä niitä riittävän johdonmukaisen normiympäristön puuttuessa. Heteronominen vuorovaikutusmalli - jossa aikuinen kertoo säännöt ja valvoo niiden noudattamista, ehkäisten samalla keskustelun säännöistä - aiheuttaa sen, että lasten sääntötietoisuus jää alhaiselle tasolle. Tällöin sääntöjen noudattaminen riippuu auktoriteetin kyvystä ylläpitää järjestystä. (Kähler 1985, 46.)

Välinpitämätön asenne sääntöihin voi johtua myös siitä, että yhteisön sosiaalista järjestystä ylläpitävät arvot ja normit koetaan vieraina. Nuorilla on oma moraalinsa, jossa aikuisten yrityksiä ylläpitää sosiaalista järjestystä protestoidaan. Ryhmän normien poiketessa yleisistä normeista rangaistukset voivat nostaa pahantekijän arvaamattomaan kunniaan. Tämä näkyy esimerkiksi koulussa silloin kun opettajan ärsyttämistä ja hermostuttamisesta on tullut yleinen huvi. (Willis 1984,13-21.)

Kähler (1985, 78-79, 121, 176-177) näkee kilpaurheilulla ja koululla yhteisiä arvo- ja normijärjestelmiä. Tyypillistä on, että koulussa oppilaille opetetaan pelien säännöt edellyttäen heitä sopeutumaan ylhäältä päin annettuihin sääntöihin. Urheilu voi olla nuorille vertauskuva koulussa sovelletusta vuorovaikutuksesta. Tällöin koulussa huonosti viihtyvät oppilaat rikkovat pelien sääntöjä protestina koulun kurille - tai kehittävät "pelin pelin sisällä", jossa

rikotaan niin että opettaja ei huomaa.

Sääntöjen merkitys huomataan yhteistoiminnan kautta. Edellytyksenä on, että ryhmällä on yhteinen tavoite, jonka jäsenet sisäistävät, ja tavoitteen saavuttaminen riippuu ryhmän kyvystä yhteistoimintaan. Keskustelu säännöistä johtaa sääntöjen kokemiseen sopimuksina ja sopimusten noudattaminen korostuu pyrittäessä yhteisen päämäärän saavuttamiseen (Habermas 1983). Henkilökohtaisen vastuun omaksuminen edellyttää tahdon vähittäistä vapauttamista, koska auktoriteettitilanteessa vastuu opitaan siirtämään toiselle henkilölle (Turunen 1991, 200).

Konfliktitilanteisiin liittyvää moraalista käyttäytymistä on arvioitava vuorovaikutustilanteena, jossa henkilöiden väliset suhteet sekä osapuolten reaktiot ja niihin kohdistetut tunnelataukset vaikuttavat siihen, millaisena tilanne koetaan. Teko on erityisen loukkaava, jos se koetaan toistuvana ja tahallisenä - vastaavasti loukkaajan anteeksipyyttävä ele voi hetkessä pyyhkiä pois aiheutetun suuttumuksen. (Habermas 1983,59.)

Ihmistä pidetään yleensä vastuullisena vain teoistaan. Tekojen eettinen arviointi kohdistuu kuitenkin taustalla olevaan ajatteluun eli tekojen tahallisuuteen: vahingossa tapahtuva loukkaaminen on helppo antaa anteeksi. (Ahlman 1943,67). Tahallisuus merkitsee, että henkilö tiedostaa aikomuksen tai että aikomus on ollut hänen mielessä. Tunteakseen vastuuta henkilön on lisäksi koettava teko omaehtoisena ja tiedostettava teon ja siitä aiheutuvan seurauksen yhteys. (Kirjavainen 1996,110-125)

Tekoon kohdistettu moraalinen paheksunta on osoitus normin moraalisesta luonteesta. Moraalisille tunteille on ominaista, että ihminen vetoaa periaatteisiin ja normeihin selittäessään tunteitaan (Ahlman 1943; Rawls 1988,270-273). Moraalisten tunteiden väistämättömyys tarkoittaa sitä, että yleistetyn normin rikkominen aiheuttaa oikeutetun paheksunnan. Tunnereaktiosta tekee moraalisen sen persoonaton luonne, sillä tuomitsemisen on perustuttava kog-

nitioon yleistettävissä olevan normin olemassaolosta. (Habermas 1983, 59.)

Normien tulkintaan vaikuttaa oikeudenmukaisuuskäsitys, joka perustuu yleispäteviksi koettuihin arvostuksiin. Viimeksimainittuja ovat mm. yhdenmukaisuuden, perustellun odotuksen ja vastavuoroisuuden periaatteet (Ahlman 1943; Rawls 1988,270-278). Kriisitilanteen kärjistyessä epäoikeudenmukaisuuteen reagoidaan tunnevaltaisesti ja vastavuoroisesta loukkaavasta käytöksestä tulee hetkessä uusi normi (Habermas 1983,58-59).

Sääntöjen ja periaatteiden merkitys korostuu tilanteissa, joissa ihmiset ovat vieraita toisilleen eivätkä voi luottaa toisiinsa. "Läheisyyden etiikassa" puolestaan korostuu vapaus ja selvärajaisten sääntöjen relevanssi on vähäistä. (Bauman 1993,116.)

Häpeä toimii sisäisenä kontrollimekanismina, joka opettaa tuntemaan sosiaalista moraalialia (Turunen 1991, 202). Syyllisyys ja häpeä heijastavat ihmisten toisiinsa kohdistamaa huolenpitoa. Läheisyys ja kiintymys altistavat moraalille tunteille, etäisyys ja viha puolestaan helpottavat kohdistamaan vihamielisiä tekoja. Ystävyysuhteiden olemassaolo edellyttää, että ihmiset käyttäytyvät toisiaan kohtaan moraalisesti - muutenkin kuin tarkoituksenmukaisuuden pakosta ja oman edun näkökulmasta (Bauman 1993, 127-128; Rawls 1988, 272-274).

Ihmisen tunteet ilmentävät moraalin sisäistä kehittymistä ja toimivat yliminäkontrollin välineenä. Ihminen kokee häpeää esim. siksi, että hän kokee itsensä omissa ja kanssaihmissä silmissä heikoksi ja epäluotettavaksi ja syyllisyyttä pettäessään osakseen saaman luottamuksen, vahingoittaessaan toista ihmistä tai hankkiessaan itselleen epäreilua etua suhteessa toisiin henkilöihin. Syyllisyyden tunnetta voi pitää ihmisen sisäisen moraalin reaktiona ulkoisiin tapahtumiin. (Rawls 1988,271;Turunen 1991, 202.)

Tunteemme riippuvat sekä omasta itsestämme että läheisistä henkilöistä,

joiden hyväksyntä vahvistaa omanarvontunnettamme. Moraalisten tunteiden kokeminen edellyttää tunteiden taustalla olevien periaatteiden hyväksymistä. Esimerkiksi häpeän tunne ei välttämättä ole moraalinen tunne vaan voi johtua siitä, että henkilö ei täytä ryhmän häneen kohdistamia käyttäytymisodotuksia (Rawls 1988, 250 -251,274).

2.3 Moraalin rakentuminen vuorovaikutuksen kautta

Moraalin heteronomisuus näkyy rajojen kokeilemisena. Turvallisten rajojen asettamisella vahvistetaan lasten käsitystä oikeasta ja väärästä. Sääntöjä ja normeja tarvitaan, koska - huolimatta moraalien suhteellisuudesta ja tilannesidonnaisuudesta - nuoret eivät voi rakentaa moraaliaan irrallaan ympäröivän yhteiskunnan moraalista (Harman 1977,111-112).

Lapsi oppii jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, mitkä normit, arvostukset ja teot ovat arvokkaita ja mitä ei voi hyväksyä tietyissä tilanteissa. Ympäristö asettaa raamit käyttäytymiselle ja asioiden moraalille tulkinnalle luomalla normatiivisen periaatteiden verkoston. Lapsi muodostaa kokemustensa perusteella oman rakenteen, jota ilman ympäristö näyttäisi kaaottiselta. (Nilsson 1988,117.)

Jos kasvatusta perustuu yksinomaan ylhäältä päin asetettuihin normeihin ja niiden rikkomisesta aiheutuviin sanktioihin, suhde moraalisiin sääntöihin voi jäädä heteronomiseksi. Itsenäisen moraalisen ajattelun kehittymiseen tarvitaan vuorovaikutusta, jonka kautta ihminen oppii näkemään ja kokemaan asioita yhteisön ja toisten ihmisten näkökulmasta. (Habermas 1983,53-76,1990,137-140.)

Sääntöjä sisäistetään, kun käytännön kokemukset ohjaavat niiden merkityksen ymmärtämiseen. Lasten itse organisoimat leikit ja pelit tarjoavat siihen mahdollisuuden, koska niissä osallistujia yhdistää yhteinen päämäärä ja toi-

minnan jatkuminen sekä vastuu konfliktien säätelystä on osallistujilla itsellään. (Kähler 1985, 222-272). Leikin luonteeseen kuuluu, että se itsessään luo järjestystä. Säännöt määrittelevät leikin, niiden sääntöjen rikkominen koetaan loukkauksena itse leikkiä kohtaan. Sääntöjen rikkomisesta aiheutuva riita uhkaa toiminnan jatkumista; on järkevää noudattaa sääntöjä, jos halutaan leikin jatkuvan. (Huizinga 1984, 19-20.)

Lasten moraalisen ajattelun kehitys kohti autonomisuutta ja altruismia tapahtuu *Habermasin diskurssiteorian* mukaan prosessissa, jossa nuoret harjoittelevat yhteisymmärrykseen pyrkivää käyttäytymistä, toisin sanoen keskinäisten erimielisyyksien ratkomista, tiettyjä yleisesti hyväksytyttä argumentointisääntöjä noudattaen. Kyseiset periaatteet korostavat itse menettelytapaa eli tärkeää ei ole neuvottelun lopputulos vaan itse prosessi. Eettisluonteisiin argumentointisääntöihin kuuluu, että osallistujan tulisi kertoa rehellisesti omat näkemyksensä ja perustella niitä - samalla kuitenkin kunnioittaa toisten oikeutta kyseenalaistaa nämä ja tuoda omat näkemyksensä esille. Prosessin onnistumisen ehtoja on vilpittömän halu oikeudenmukaiseen, kaikkien osapuolten hyväksymään ratkaisuun. (Habermas 1983, 53-76; 1990, 43-116.)

Uudet normit ja kiellot otetaan käytäntöön keskustelun kautta ja niiden on oltava perusteltavissa. Habermas lainaa Tugendhatia, jonka mukaan normin voimassaololla on pikemmin tahtoon liittyvä kuin kognitiivinen merkitys. Diskurssiteoriaan perustuvassa kasvatuksessa pyritään järkisyillä motivoituun yhteisymmärrykseen ja rehelliseen kompromissiin. (emt. 1983, 80-82.)

Teorian taustalla on käsitys kommunikoinnin, tunteiden ja tiettyjen universaalien periaatteiden merkityksestä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Sovittelutaitoa harjoittelemalla ihminen oppii tuomaan kielelliseen asuun omia tunteitaan ja kuuntelemaan muiden ihmisten perusteluja. Samalla hän oppii ymmärtämään toisten tunteita ja toiminnan lähtökohtia, tarkastelemaan asioita oman välittömän kokemusmaailmansa ulkopuolelta ja erottamaan oma näkökulmansa toisten ihmisten ja yhteisön näkökulmasta. (Habermas 1983

53-54, 149-150, 152-167;1995 116-141)

Sääntöjä noudattava omien näkemysten esittäminen kehittää kykyä hallita tunnekuohuja konfliktitilanteessa. Turvautuessaan väkivaltaan ongelmatilanteissa ihmiseltä saattaa puuttua sosiaaliset taidot ratkaista konflikti: henkilö tietää, että kostaminen ei ole tarkoituksenmukainen ratkaisu, mutta kosta rai-vostuessaan, koska ei osaa muutakaan ratkaisumallia. (Aho & Laine 1997, 108.)

3. NYKYURHEILUSTA

3. 1 Arjen ylittämistä kaupalliseksi viihteeksi

Nykyajan kilpaurheilu liittyy teollistumiseen ja kansallisvaltioiden syntyyn. Yhteiskunnan mahdollisuudet kontrolloida ihmisten käyttäytymistä kasvoivat ja samalla käyttäytymistä rajoittavat estot lisääntyivät. Työn ja vapaa-ajan eriytyessä urheilusta tuli viihdettä, jonka kautta etsitään rentouttavaa jännitystä. (Elias & Dunning 1986.)

Tunnekontrollin kehittyminen oli käyttäytymiseen kohdistettujen estojen ja rajoitusten myötä luonut tarpeen kokea tunteita tavalla, jota ympäristö ei normaalissa elämässä hyväksy. Urheilusta tuli arjen vastapainoksi säännöin rajattu järjestelmä. Tiukka kontrolli ja otteluiden kokeminen näytelmänä, ilman yhteyttä arjen todellisuuteen, mahdollistivat jännityksen turvallisen kokemisen. Samalla ne veivät petkuttamiselta ja sääntöjen rikkomiselta niiden moraalisen alueelle kuuluvan vakavuuden. (Elias 1986.)

Aikaisimpana esimerkkinä urheilun muuttumisesta arjesta irralliseksi, sääntöjen kontrolloimaksi tapahtumaksi Elias mainitsee Englannin yläluokan harrastaman ketunmetsästyksen. Jotta metsästäjien hakema jännitys pitkittyisi, jahdin ehtoja alettiin rajata: kettua ei saanut surmata ampumalla vaan koirien avulla. Koirat koulutettiin seuraamaan vain sitä kettua, jota alunperin oli läh-

detty ajamaan. Metsästyksen luonteeseen arjesta irrallisena, sinänsä turhanpäiväisenä toimintana kuului, että metsästysretkeä seuraavien päivällisten jälkipelissä ketun napannut koira tuotti suurta kunniaa omistajalleen. Taitoa ja rohkeutta vaativaa ratsastusta koirien perässä käsiteltiin kilpailuna, jossa joukon ensimmäistä juhlittiin sankarina. (emt.)

Huomio kiinnitettiin itse tapahtumaan pikemmin kuin yksin lopputulokseen. Metsästystapahtuman ehtoja säätelemällä haluttiin urheilujännitykselle tyypillinen epävarmuus lopputuloksesta. Itse saaliin käyttöarvon häviäminen kuvastaa metsästyksen ritualisoitumista tunnevaltaiseksi arjen ylittämiseksi. Ketun surmaaminen - vaikka se tapahtuikin koirien välityksellä - säilyi voiton symbolina ja tapahtuman huipentumana. (emt.)

Urheilun kokemiseen viihteenä liittyy, että ottelut mielletään kognitiivisesti ja emotionaalisesti eräänlaisena moraalisena vapaapäivänä. Lajin oma kontrollijärjestelmä sääntöineen antaa mahdollisuuden käyttäytyä tavalla, josta arjen estojen rajoittamassa elämässä joutuisi häpeämään. Regressiivinen käyttäytyminen voi olla luonteeltaan välineellistä, päämäärään pyrkivää tai pikemmin ilmaisullista ja affektiivista. Se voi olla harkittua tai lajille tyypillistä opittua ja spontaania käyttäytymistä. Kilpaurheilu voi olla kanava kokea voimakkaita tunteita, osoittaa hellyyttä ja solidaarisuutta joukkuetovereita kohtaan, osoittaa miehistä aggressiivisuutta vastustajaa kohtaan tai oikeudentuntoa protestoimalla tuomaria vastaan. Käyttäytymistä ohjaavat voimakas pyrkimys yhteiseen tavoitteeseen sekä joukkuetoverien ja valmentajan taholta koetut odotukset osoittaa taistelumieltä. (Bredemeier & Shields 1985; Gallmeier 1985, 112-128; Nash & Lerner 1981; Schmidt 1978, 12-14)

Kilpaurheilussa esiintyvää rumaa peliä selittää, että säännöt on suunniteltu palvelemaan katsojia. Urheiluviihteen juonena on kahden joukkueen kiihkeä kamppailu voitosta. Menestymisen tärkeyden korostuessa aggressiivisuus on nykyisin yhä enemmän instrumentaalista, välineellistä kuin pelkästään affektiivista (Dunning 1986). Ottelun säätely on rakennettu siten, että vastuu ottelun

sääntöjen mukaisesta kulusta ja konfliktien ratkaisusta on määrätty tuomarille. Yleisö haluaa katsoa kamppailua, jossa pelaajat tekevät kaikkensa voiton eteen. Sääntöjen tai erotuomarin linjan liiallista tiukentamista ei koeta mielekkäänä, koska ilman konfliktien tuomaa dramatiikkaa pelit menettäisivät sen elämyksellisen sisällön, jota pelaajat ja katsojat ovat tulleet hakemaan. (Leaman 1988; Silva III 1983.)

Osa urheilua on eriytynyt viihteen alueella toimivaksi liiketoiminnaksi. Samalla nuorten idoleista on tullut ammattilaisia, joilla menestyminen pelaajana merkitsee arvokkaita sopimuksia. Ammatillisesti asennoituneet pelaajat pitävät pelaamista työnä, jossa fyysisyys ja riskinotto kuuluvat työn kuvaan. Menestymiseen liitettyjen panosten koveneminen johtaa yhä kovempien keinojen hyväksymiseen voittoa tavoiteltaessa. Esimerkiksi jääkiekossa tämä näkyy yleisön ja joukkueoverien taholta koettuna paineena tempon ja riskinoton lisäämiseen konfliktitilanteissa. (Gallmeier 1985; Schmidt 1978, 12-14.)

Ammatillista asennetta kuvaa, että normaalissa elämässä rauhallinen ja sävyisä urheilija muuttuu "pahaksi" pukiessaan pelivälineet päällensä. Pelaajat ovat säännöin ja varustein suojattuja loukkaantumiselta, mutta loukkaantumisista sattuu, jos vastuuta siirretään liikaa säännöille ja erotuomarille. (Bredemeier & Shields 1985.)

Toimiessamme organisaatiolle tyypillisellä tavalla siirrämme henkilöhtaisen vastuun järjestelmälle. Vapautuminen ei kuitenkaan ole täydellistä vaan ihmisen on pystyttävä erottamaan rooli ja oma minä toisistaan (Bauman 1993,19). Huolimatta että urheilija on hyväksynyt riskin tullessaan mukaan lajiin, vakavia tekoja ei voi rajata pelkästään urheilun oman säätelyn piiriin, johon yhteiskunnan oikeusjärjestelmä ei yllä. Kehitystä kuvaa, että otteluissa tapahtunutta väkivaltaa on viime vuosina alettu käsitellä rikosoikeudellisina kysymyksinä (Kinnunen 1999).

3.2 Tavoitteena menestyminen

Kilpailu ja urheilun kaupallistuminen käyvät käsi kädessä: urheilun pyörittäminen vaatii rahaa ja rahan saaminen edellyttää menestymistä. Menestyminen näkyy mediassa ja saa liike-elämässä toimivat tukijat ja yleisön liikkeelle. Tällä on kuitenkin hintansa: Pilzin (1995) mukaan urheilussa on turha peräänkuuluttaa reilua peliä ennen kuin selvitetään, miten urheilun rakenteet ja toiminnan arvolähtökohdat vaikuttavat. Jos menestyminen nousee nuorten urheilussa keskeiseksi tavoitteeksi, vaatimus sääntöjen sisäistämisestä ja toisten huomioimisesta sopii huonosti kuvaan.

Cachay (1978, 43,80) tarkastelee Luscheniin viitaten urheilun rakenteellisten tekijöiden vaikutusta käyttäytymiseen. Kilpaurheilussa on oma palkitsemis- ja sanktiojärjestelmänsä: valmentajat, toimitsijat ja yleisö korostavat voittamista ulkoisena palkitsemisperusteena ja samalla ehkäisevät ei-kilpailullisten motiivien huomioimista. Luschen puhuu käsitteestä "pistepeli" sarjajärjestelmään kuuluvana otteluna, jossa menestymisen korostaminen palkitsemisperusteena johtaa nollasumma-ajatteluun. Joukkueen menestyksen ollessa uhattuna pelaajat tiedostavat, että vain toinen joukkue voi voittaa ja voittamisesta tulee pakko keinoja kaihtamatta. Kyseinen kognitiivinen ristiriitatilanne ei korostu epävirallisessa vapaa-ajan urheilussa, koska osallistuminen perustuu erimuotoiseen sisäiseen palkitsemiseen.

Aikuisten organisoimassa kilpaurheilussa sarjajärjestelmä ja korkeat menestystavoitteet synnyttävät virallisten kasvatustavoitteiden vastaisen piilopetussuunnitelman, jonka mukaan nuoret ja heille läheiset henkilöt toimivat (Meinberg 1991, 119; Nilsson 1988,124; Telama 1987). Nuori urheilija toimii peleissä häneen kohdistettujen odotusten mukaan: sääntöjen tunnontarkkaa noudattamista ei pidetä järkevänä, jos joukkue haluaa menestyä (Pilz 1995).

Urheilun kaupallistumiseen liittyy, että valmentajan asema ja hänen osakseen saamansa arvonnanto liitetään joukkueen menestymiseseen. Asetettuaan

menestymistavoitteensa valmentajat tietoisesti välttävät puhumasta reilusta pelistä, koska kokevat sen päämääränsä vastaisena (Pilz 1995). Vaikka aikuisten maailma virallisesti tuomitseekin väkivallan, peli itsessään, vuorovaikutus valmentajan, vanhempien ja pelitoverien kanssa opettaa, missä tilanteissa rumasta pelistä on hyötyä (Nash & Lerner 1981).

Kilpailutilanteen merkityksen korostuminen saa kilpailijat soveltamaan strategista ajattelua. *Oleellista strategisessa ajattelussa on, että kilpailutilanteessa ei pyritä yhteisymmärrykseen vaan manipuloidaan toista osapuolta toivotun lopputuloksen aikaansaamiseksi* (Habermas 1994, 72-75).

Fyysisiä kontakteja sallivissa joukkuepeleissä strateginen toiminta näkyy *instrumentaalisena* väkivaltana ja sääntörikkomuksina. Koska käyttäytyminen on väline päämäärään pyrittäessä, sääntöjen kieltämät keinot lisääntyvät, mitä tärkeämpänä ja uhatumpana joukkue menestymisensä kokee (Pilz 1995; Schmidt 1978, 204-209). Strateginen toiminta ei kuitenkaan aina merkitse sääntöjen rikkomista vaan voi ilmetä esimerkiksi tuomariin vetoamisena aina kun se on hyödyllistä (Telama & Laakso 1990).

Joukkuepeleissä esiintyvää strategista ajattelua kuvaa englanninkielinen käsite *game reasoning*. Tämä ymmärretään eräänlaisena *kilpailun logiikkana*, jossa sääntöjen rakenne ja erotuomarin toiminta määräävät, mitä keinoja pelissä kannattaa käyttää (Bredemeier & Shields 1985; Shields & Bredemeier 1995). Kokemusten myötä pelin logiikasta tulee osa taktiikkaa, jolloin rikkomisen hyväksytään, kun se joukkueen edun näkökulmasta on edullista - turhia rangaistuksia puolestaan on vältettävä.

Erotuomarin valta tuomita joukkueille etua tai haittaa johtaa kilpailutilanteen kärjistyessä *heteronomiseen moraaliseen ajatteluun*, jossa vastuu sääntöjen ja oikeudenmukaisuuden toteutumisesta delegoidaan tuomarille. Heteronomisuus näkyy strategisena käyttäytymisenä kuten epävarman erotuomarin hyväksikäyttönä ja vastustajan manipulointina aggressiivisella käyttäytymisellä.

(Bredemeier & Shields 1985.)

Schmidt (1978,118-119) erottaa *instrumentaalisen ja ensisijaisesti reaktiivisen aggressiivisuuden*. Käsitteiden määrittelyn ongelmaksi nousee, että aggressiivisuus voi ilmetä monella tavalla - myös sääntöjen puitteissa ja eikä ainoastaan fyysisinä tekoina vaan uhitteluna, halveksivina eleinä jne. Gablerin (1987,31, 40-41) mukaan aggressiivisuus voi olla 1) sääntöjen ja vallitsevien normien mukaista tai niiden vastaista, 2) suoraa, avointa tai epäsuoraa, peiteltyä, 3) tahallista ja tiedostettua tai tahatonta käyttäytymistä. *Käsitteessä instrumentaalinen aggressiivisuus on oleellista teon tahallisuus*, koska kontaktipeleissä tapahtuu yleisesti vahinkoja, jotka eivät ole tarkoituksellisia.

Instrumentaalista aggressiivisuutta kuvaa tahallinen toiminta, jossa vastustajaa manipuloidaan ärsytettämällä harkitsemattomiin virheisiin. Keinoina käytetään pikkurikkeitä ja herjaavia huomautuksia tai osoitetaan fyysistä hallintaa sääntöjen mukaisilla mutta kovilla otteilla. Välineellinen aggressiivisuus voi kohdistua myös erotuomariin, kun epävarmaan tuomariin yritetään vaikuttaa protestoimalla sanallisesti tai eleillä. (Bredemeier & Shields 1985; Gallmeier 1985; Meakin 1982; Nash & Lerner 1981; Terry & Jackson 1985.)

Erona vähemmän kilpailulliseen, kuntoliikuntana harrastettuun pelaamiseen on, että organisoituun kilpaurheiluun kuuluu kaikkensa antaminen. Jos toinen joukkue ei yritä tosissaan - vaikka pelaakin sääntöjen mukaan - toiminta tulkitaan epäurheilijamaisena sopuiluna eli sattumatekijään vaikuttamisena (Kähler 1985, 13-14). Kilpailun etiikkaan kuuluu, että vastustajan huomioiminen ja yhteistyö vastustajan eivät kuulu peliin, koska ne estävät todellisten erojen esille tulemisen (Telama, Heikkala & Laakso 1994).

Kilpailutilanteeseen liittyvä epävarmuus ja ahdistus voimistavat taipumusta käyttää sääntöjen kieltämiä keinoja. Stressi kasvaa, jos joukkue on joutumassa häviölle tai tuntee tulleensa erotuomarin taholta epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi (Schmidt 1978, 204-209; Terry & Jackson 1985). Vas-

taavasti pelaajien on helppo noudattaa rehtiä peliä, jos joukkue on ylivoimainen vastustajaansa nähden (Pilz 1995).

Kilpaileminen voittamiseen liittyvän ulkoisen palkitsemisen takia - oli se vaikka kaverien tai valmentajan taholta tuleva arvostus - voimistaa painetta epäreiluun ajatteluun (Arnold 1984, Chandler 1988, Delattre 1988). Tehokas keino vähentää kilpailun aiheuttamia konflikteja on itse toiminnan ja osapuolten välisen yhteistyön korostaminen voittamisen ja keskinäisen vertailun sijasta (Keating 1988).

3.3 Sääntöjen rakenne ja strateginen käyttäytyminen

Organisoidussa kilpaurheilussa sääntöjen ja niitä valvovien toimitsijoiden tehtävä on vastata pelaajien turvallisuudesta ja oikeudenmukaisuuden toteutumisesta. Lajit määrittävät sääntöjen kautta ja säännöt sallivat yhteiskunnan kulloinkin sopivana pitämän määrän väkivaltaa. (Elias 1986.)

Sääntöjä ja niiden valvontaa tiukentamalla on mahdollista vähentää väkivaltaa ja loukkaantumisia - vaarana kuitenkin on, että lajit samalla menettäisivät viehätysvoimansa. Sääntöjen tarkoitus on jännityksen säilyttäminen eli ratkaisun pitkittäminen sopivaksi katsotun ajan. Jännityksen aikaansaamiseksi on ajateltava tasapainoa hyökkäyksen ja puolustuksen välillä: riski hävitä tekeillä virheitä ei saa olla liian suuri, toisin sanoen rikkeestä saadun hyödyn ja rangaistuksen mahdollisesti aiheuttaman haitan tulee olla tasapainossa toisiinsa nähden mutta ei suoraan ennakoitavissa. (emt.)

Sääntöjen ankaruus ja niitä valvovan erotuomarin linja ratkaisevat sen, onko tarkoituksenmukaista rikkoa sekä sen, millaisia keinoja kannattaa käyttää. Rikkomisen varman maalin estämiseksi hyväksytään yleensä järkevänä ratkaisuna - kunhan vältetään vaarantamasta vastustajaa ja käytetään lajille tyypillisiä keinoja. (Bredemeier & Shields 1985; D'Agostino 1988; Leaman 1988; Silva III 1983)

Säännöt yhdessä lajin tapakulttuurin kanssa ohjaavat taktiikkaa ja käyttäytymistä kilpailutilanteessa. Jos lajin luonne ja säännöt ovat sallivia tai tuomari soveltaa sääntöjä sallivasti, kovia otteita myös käytetään. Aggressiivisuudesta muodostuu helposti osa taktiikkaa, kun kovilla otteilla saavutettu hyöty voi olla suurempi kuin rangaistuksesta koituva haitta. (Gabler 1987, 37.)

Sääntöjen toteutuminen - ei niinkään niiden noudattaminen - ratkaisee ottelun sujumisen. Peliä ei häiritse se, että pelaajat eivät noudata sääntöjä täydellisesti. Ottelun sujumiselle on tärkeää, että pelaajat käyttämällä lajille tyyppisiä keinoja "tunnustavat leikin taikapiirin" (Huizinga 1984, 21). Sääntöjen rikkoja on Huizingan mukaan rinnastettavissa väärinpelaajaan. Yhteisön on helpompi antaa hänelle anteeksi kuin leikin turmelijalle, joka murskaa leikkimaailman.

Menestymiseen liittyvät odotukset yhdessä sääntöjen rakenteen kanssa selittävät, miksi moraaliksi muodostuu sääntöjen rajamailla pelaaminen. "Menestyäkseen joukkueen on pelattava samanaikaisesti kovaa mutta välitettävä turhia virheitä. Vastustajaa voi rikkoa, mutta ei liian usein eikä epäreilulla tavalla. Tahallinen rikkominen hyväksytään, jollei pelaajalla ole muuta mahdollisuutta estää. Saadaksesi pallon sinun on pelattava kovaa ja joskus epäreilusti. Niillä jotka pelaavat aina reilusti ei ole mitään mahdollisuutta jalkapallossa." Pilzin mukaan osallistuminen seurassa organisoituun kilpaurheiluun opettaa nuorille urheilulliseen menestykseen tähtäävän moraalin, jossa hyväksytään sääntöjen rikkomisen osana menestyksellistä taktiikkaa. (Pilz 1995.)

3. 4 Käsitys reilusta pelistä - kuilu ihanteen ja käytännön välillä?

Käsitteen "reilu peli" (fair play) alkuperäinen merkitys yhdistetään eettiseen arvoon, jonka tulisi ohjata pelaajan käyttäytymistä kilpailutilanteessa. Se syntyi 1800 -luvun Englannin koululaitoksessa. Urheilun uskottiin kehittävän myön-

teisiä luonteenominaisuuksia kuten itsehillintää, rehellisyyttä, kunniallisuutta sekä kykyä kadehtimatta hyväksyä toisen paremmuus. (McIntosh 1979, 20-36.)

Pelien ajateltiin soveltuvan kasvatuksen välineiksi, koska niissä joudutaan tekemisiin tavoitteiksi asetettujen asioiden kanssa. Kilpailun keskeinen tavoite voittaminen synnytti ristiriitatilanteita, joita jouduttiin eettisten periaatteiden varassa ratkomaan. Periaatteisiin kuului, että voiton tavoittelun tuli perustua vastustajan kunnioittamiseen ja itsekontrolliin häviön kohdatessa. (Telama & Laakso 1990.)

Reilu peli yhdistetään oikeudenmukaisuuden ehtojen ja kanssakilpailijoiden kunnioittamiseen (Figley 1984). Pelaajien tulisi Arnoldin (1994) mukaan astua kentälle tietäen, että säännöt koskettavat heitä siinä kuin vastapelaajakin, ja heidän tulee kantaa huolta myös vastustajan hyvinvoinnista ja turvallisuudesta. Reilu peli merkitsee "säännöt ylittävää huolehtimista", jollaista näkee esimerkiksi jalkapallossa, kun urheilija vastapelaajan loukkaannuttua potkaisee pallon yli aiheuttaakseen pelikatkon (Arnold 1986). Keating (1988) korostaa tapaa suhtautua kilpailemiseen: reilu peli ei ole vain sääntöjen noudattamista vaan myös oikeaa henkeä ja asennetta kilpailemiseen. Kunniallinen voitto merkitsee, että urheilija ei tee mitään, mikä halventaisi saavutusta.

Entä millaisena pelaajat kokevat reilun pelin? Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että pelaajien käsitys reilusta pelistä ei nykyisin vastaa edellä kuvattua ihanteellista käsitystä (vrt. Heinilä 1984, Meinberg 1991, 101-102; Pilz 1995; Silva III 1981). Telaman, Laakson & Heikkalan (1995) mukaan nuoret pelaajat olivat valmiita siirtämään henkilökohtaisen vastuun tuomarille - altruismi ja rehellisyys eivät olleet keskeisiä asioita. Sääntöjen rikkominen hyväksyttiin tiettyyn rajaan saakka, ei kuitenkaan vastustajan vahingoittamista.

Pilz (1995) löysi tutkiessaan nuorten jalkapalloilijoiden mielipiteitä kolme erilaista suhtautumista reiluun peliin. *Informaalinen reilu peli*, jossa oteltiin pelaamisen ilosta ja otettiin heikommat pelaajat mukaan syötteleillä, ei saanut

kannatusta. Enemmän kannatettiin *formaalista reilua peliä*, jolla tarkoitettiin sääntöjen mukaan pelaamista. Sosiaalistuminen kilpaurheiluun seurassa pelaamalla ja mieskupuoli selittivät "*reilun rikkomisen*" (fair foul) ajattelua. Viimeksimainittu hyväksyi sääntöjen tahallisen rikkomisen, jos joukkueen etu sitä vaati. "Menestymiseen pelaajana tarvittiin kovaa peliä ja pikku temppuja, mutta rikkomisen ei saanut olla jatkuvaa."

Pelatessa sovelletaan vastuuta siirtävää oikeudenmukaisuuskäsitystä, joka ei vaadi sääntöjen noudattamista vaan sääntöjen toteutumista. Yhdenmukaiset mahdollisuudet eivät vaarannu, kunhan erotuomari tulkitsee sääntöjä johdonmukaisesti ja tasapuolisesti. Pelaajakaan ei ole täysin vailla normatiivista vastuuta. Hänen tulee kunnioittaa peliä käyttämällä lajille ominaisia keinoja ja välttämällä tarkoituksetonta ja jatkuvaa sääntöjen rikkomista. Vastustajalle ei myöskään saa tahallisesti aiheuttaa vaaraa. (Feezell 1988; Fraleigh 1982; Silva III 1981.)

Reiluna pidettyä rikkomista kuvaa tilanne, jossa puolustaja rikkoo läpi-pääsystä vastapelaajaa hyväksyen samalla siitä seuraavan rangaistuksen. Näitä ns. pakottavia rikkeitä pidetään rationaalisena käyttäytymisenä eikä tämän vuoksi paheksuta. Jos tuomari kuitenkin jättää virheen tuomitsematta, häntä pidetään suurempana syyllisenä kuin sääntöjä rikkonutta pelaajaa. (Pilz 1995.)

Lajin ympärille on yleensä kehittynyt normisto siitä, miten kyseistä lajia pelataan. *Normatiiviset säännöt* rajaavat lajille tyypillisiä keinoja soveltaa strategiaa tietyssä tilanteessa. Koska ne kuvaavat lajissa mukana olevien henkilöiden arvo- ja normijärjestelmiä, ne eivät ole yhtenäisiä. Toiset urheilijat sitoutuvat enemmän kirjoitettuihin sääntöihin, toiset taas normatiivisiin käsityksiin. Normeihin perustuvaa sääntöjen rikkomista ei paheksuta, koska se perustuu järkevään ja yleiseen tapaan toimia tietyssä tilanteessa. (D'Agostino 1988; Delattre 1988; Feezell 1988; Silva III 1981.)

Pelaajien käsitykset hyväksyttävistä keinoista sallivat usein enemmän aggressiivisuutta kuin erotuomarin linja. Kamppailu mies miestä vastaan koetaan viihdyttävänä huvina, jossa vastustajan fyysinen hallinta voi olla palkitsevampaa kuin ottelun voittaminen. Tuomarin tehtävänä on olla valvova auktoriteetti, joka huolehtii siitä, ettei mennä liian pitkälle. Itsekontrolli on kuitenkin säilytettävä, koska malttinsa menettäminen ei palvele joukkueen etua. (Nash & Lerner 1981.)

Hyväksytyä aggressiivisuutta säätelevät normit opitaan pelaamalla vuorovaikutuksessa valmentajan ja joukkueoverien kanssa, mutta myös seuraamalla idoleiden peliä. Normeihin liittyy, että hyväksyty aggressiivisuus on tilannesidonnaista eli liittyy "oikeaan" aikaan, paikkaan ja muotoon. Sääntöjen rikkomisen tulee myös olla lajille tyypillistä käyttäytymistä ja rationaalista joukkueen edun näkökulmasta. (emt.)

Konfliktit aiheutuvat usein siitä, että käyttäytyminen muuttuu moraaliseksi kysymykseksi silloin kun toinen osapuoli ei sitä hyväksy. Tunteiden taustalla on käsitys yleistettävissä olevan normin rikkomisesta, mutta tilanteet koetaan subjektiivisesti omista intresseistä sekä tunne- ja kokemismaailmasta käsin (vrt. Habermas 1983, 59). Strategisessa ajattelussa sääntöjen rikkomiseen reagoidaan moraalisella paheksunnalla, kun se vastustajan tekemänä on loukannut oman joukkueen etua.

3. 5 Normien tulkinta pelitilanteessa

Konflikteja syntyy, kun toiminnan osapuolet kokevat perusteltujen käyttäytymisodotusten toteutuneen eri tavalla. Kokemuserojen ymmärtäminen edellyttää tarkkailijalta osallituvaa asennetta: tapahtumaa on tarkasteltava *vuorovaikutustilanteena*, jossa monet tekijät kuten osapuolten reaktiot, tunnelataukset ja ihmissuhteet vaikuttavat tilanteen kokemiseen. (Habermas 1983,59.)

Sovellettuna urheiluun tapahtuneen vahingon syy voi olla pelille tyypillinen

tapa estää hyökkääjää, harvemmin tahallisesti aiheutettu vahinko. Kuvaavaa on, että nopeissa tilanteissa pelaaja ei ehdi harkitsevasti reagoimaan. Tällöin ns. jälkivastuu eli rikkojan anteeksipyytävä ele riittää tynnyttämään toisen osapuolen. Samalla pyyhkäistään sivuun normin vastaisen teon aiheuttama paheksunta (vrt. emt.).

Tekojen eettinen arviointi kohdistuu yleensä tekojen taustalla olevaan ajatteluun eli tekojen tarkoituksellisuuteen (Ahlman 1943, 67). Tahallisuuden arviointi on kuitenkin vaikeaa, koska peleissä tapahtuu vahinkoja, jotka kuuluvat lajille tyypilliseen tapaan edistää joukkueen etua (Gabler 1987, 30, 40-41). Pelaaja voi myös tahallisesti rikkoa sääntöjä hyväksyen samalla siitä seuraavan rangaistuksen (Fraleigh 1982). Ottelun kuluessa muodostuukin yleensä "kirjoittamaton sopimus" siitä, miten normeja sovelletaan. Jos toinen osapuoli rikkoo sopimusta, pitää vastapuoli oikeutettuna menetellä vastaavalla tavalla. (Werz 1981).

Normien tukintaan vaikuttaa joukko abstrakteja arvostuksia, jotka ihmisten oikeudentunto kokee päteviksi. Näitä yleisiä oikeudenmukaisuusperiaatteita ovat mm. vastavuoroisuus, vaatimus yhdenmukaisuudesta ja perusteltu odotus (Ahlman 1943, 29; Rawls 1988, 270-273). Koettu epäoikeudenmukaisuus johtaa protestointiin, koska pelaajat odottavat tuomarin tulkitsevan sääntöjä yhdenmukaisesti. Jollei tuomari puutu päättäväisesti tilanteeseen, vastavuoroisuuden oikeutus tekee rumasta pelistä hetkessä uuden normin (Pitz & Trebels 1976, 109-112; Wertz 1981).

Joukkueen edun mukaiselle hyötyajattelulle on tyypillistä moraalinen ristiriita: epäoikeudenmukaisuuteen reagoidaan, jos se kohdistuu omaan persoonaan tai joukkueeseen, mutta aiheetomasta hyötymisestä vaietaan. Pelaajien strategiaksi muodostuu helposti tuomarin päätöksiin vaikuttaminen. Itsekeskeisyys on osa taktiikkaa, perinteisen reilun pelin vastainen normi, jonka rikkomisen pelätään aiheuttavan sanktioita joukkueoverien taholta. Reilun pelin vastaisiin tekoihin puuttuminen vaatii kasvatuksellista otetta valmentajal-

ta, sillä rumaa peliä ei useinkaan tuomita, koska voittamista pidetään tärkeämpänä. (Pilz 1995.)

Suurin osa sääntöjen rikkomisesta tapahtuu tilanteissa, joissa on toimitava vaistonvaraisesti. Reaktiot ovat siitä huolimatta harvoin täysin kontrolloimattomia, sillä tekojen todennäköisyyteen vaikuttaa erotuomarin tarkkuus sekä valmentajan ja pelaajien odotukset. Tuomari viimekädessä linjaa käsitykset sallituista otteista - tiukkuus tekee varovaiseksi ja löysä linja panee yrittämään. Hyötyajatteluun perustuvassa rikkomisessa on kysymys opituista reaktioista käyttäytyä tarkoituksenmukaisella tavalla joukkueen edun hyväksi. Pelejä seuraamalla opitaan, milloin kannattaa rikkoa ja miten. (D`Agostino 1988; Gabler 1987, 31-40.)

4. LEIKKI, URHEILU JA LASTEN ITSE ORGANISOIMAT PELIT

Paikka, ajallinen kesto ja oma sisäinen tarkoitus rajaavat leikin tavallisesta elämästä. Lapsilla onkin leikkiessään tietoisuus siitä, että toiminta on jotakin muuta kuin arjen todellisuus. Leikin tarkoituksena koetaan olevan tuottaa osallistujille mielihyvää eli tarkoitus on toiminnassa itsessään. Muita käsitettä kuvaavia piirteitä ovat säännöt ja järjestys, vapaus ja vapaaehtoisuus sekä epävarmuus lopputuloksesta. (Caillois 1961, 6-10; Huizinga 1984, 19-21.)

Osallistuja syventyy leikkiin omasta vapaasta tahdostaan: yksityisen leikkijän on mahdollista sanoa "en halua leikkiä enään" ja lähteä. Vastaavasti leikkiyhteisön muut jäset voivat joko jatkaa tai sitten lopettaa leikkimisen yhteisellä tai riidanratkaisijan päätöksellä. Säännöt määrittelevät leikin, antavat sille tarkoituksen sekä rajaavat leikin ajan ja paikan avulla arjen todellisuudesta. Säännöin on varmistettu myös se, että leikin lopputulosta ei voi ennalta tietää, sekä se, että osallistujien aloitteilla on tietty oma tila käytettävissä. (Caillois 1961, 6-10)

Agonistiseen kilpaleikkiin kuuluu Huizingan mukaan kamppailu voitosta, us-

kaltaminen, epävarmuus lopputuloksesta ja jännitys. Jännityksen määrää tietoisuus leikin tärkeydestä ja arvosta. Kuten kaikkia leikkejä agonistista kilpailuakin voi kutsua tarkoituksettomaksi eli sillä on tarkoitus itsessään. Toiminta keskittyy itse tapahtumaa eikä siihen, mitä tulee jälkeensä. (Huizinga 1984, 56-65).

Käsitettä leikki voi Huizingan mukaan yrittää kuvata myös sen vastakohtien avulla. Tällaisina ovat mm. käsitteet tosi ja työ. Vakavuus, jolla kilpailu suoritetaan, ei hänen mukaansa aina riitä kieltämään leikin luonnetta. Oleellisempi sen sijaan on ero käsitteeseen työ. Leikkiin liittyy palkinto ja voitto, ei palkka, joka merkitsee tehdyn työn oikeudenmukaista korvausta. (emt. 64.)

Lasten keskenään organisoimissa peleissä on piirteitä sekä aikuisten urheilusta että omista leikeistä. Merkittävänä erona on, että aikuisten organisoimassa urheilussa korostetaan menestymistä. Urheilun kaupallistumiseen liittyy, että saavutukset, henkilökohtaiset uhraukset ja tehdystä työstä saatu hyöty ovat tulleet yhä tärkeämmiksi (vrt. Pilz 1995). Lasten "leikkipeli" eroaa urheilusta siinä, että vaikka myös leikin tarkoitus on urheilun tapaan jännityksen kokeminen, itse toimintaa, pelaamista, pidetään tärkeämpänä kuin menestymistä. (DeKoven 1978, 54-67; Kähler 1985, 228-236).

Lasten itse organisoimissa peleissä säännöt koetaan sopimuksen luonteisina. Ne rakentuvat yleensä kilpapelien sääntöihin: organisoidessaan peliä lapset aluksi "muistelevat oikean pelin sääntöjä". Aikuisten pelin säännöt eivät yleensä sovellu puutteellisiin olosuhteisiin eivätkä mahdollista eri-ikäisten pelaajien tasavertaista osallistumista peliin. Tämän takia niitä ei noudateta orjallisesti, vaan lapset keksivät omia sovellutuksia. (emt.)

Merkittävä ero on sääntöjen sisältämässä oikeudenmukaisuuskäsityksessä. Urheilussa säännöt ovat kaikille samat, sillä niiden tarkoitus on mahdollistaa suoritusten vertailu. Lasten organisoimissa peleissä annetaan pienemmille sääntöhelpotuksia, jotka mahdollistavat eritasoisten pelaajien tasavertaisen osallistumisen peliin. Säännöt eivät ole urheilun tapaan jäykkiä ja ehdottomia

vaan pelaajien keskinäisellä sopimuksella muutettavissa. (emt.)

Mahdollisuus vaikuttaa sääntöjen sisältöön, omaehtoinen motivaatio ja vastuu konfliktien säätelystä opettavat ymmärtämään sääntöjen merkitystä. Sääntöjen merkityksen pohtiminen pelaamisen onnistumisen kannalta ja mahdollisuus vaikuttaa sääntöjen sisältöön auttavat sisäistämään ne sopimuksina. (emt.)

Urheilussa sääntöjen toteutuminen mahdollistaa suoritusten vertailun. Pelattaessa voitosta pienikin poikkeama ottelun sääntöjen mukaisessa kulussa voi saada pelaajat kuumenemaan. Lasten itse organisoimissa peleissä sääntöjen tarkoitus ei niinkään ole vertailtavuus vaan itse toiminta ja jännityksen säilyttäminen loppuun saakka. Tämän vuoksi voiton ja tappion ero tehdään mahdollisimman pieneksi (De Koven 1978). Pelaaminen otetaan vähemmän vakavasti, jolloin vähäinen vilppi katsotaan läpi. Sääntöjen rikkominen on pikemmin hupi, jossa yritetään saada ilo vastustajan naruttamisesta. Pelaajat tietävät kuitenkin rajansa: koska vastustaja valvoo sääntöjen noudattamista, riidan aiheuttaminen voi lopettaa pelin. (Kähler 1985, 228- 241)

Merkittävä rakenteellinen ero liittyy konfliktien säätelyyn. Kilpaurheilussa erotuomari määrää sääntökirjan mukaisen ratkaisun, johon pelaajien on tyydyttävä - lasten pelatessa keskenään joukkueet kontrolloivat toisiaan ja pelaajien on sovittava erimielisyys keskenään neuvottelemalla. Pelaaminen ilman tuomaria opettaa sitoutumista sääntöihin ja sensitiivisyyttä yhteisön muiden jäsenten tarpeille siinä kun omillekin. Ristiriitojen käsittely ei toki välttämättä ole tasa-arvoista, vaan vanhemmat ja isommat pyrkivät määräilemään. Viimeksimainittu on hintana siitä, että pienemmät saavat osallistua. Moraalinen vastuu toimii ryhmäkurin kautta, sillä riitapukari ja ilon pilaaaja saa lähteä eikä häntä aina seuraavalla kerralla oteta peliin mukaan. (De Koven 1978, 54; Kähler 1985, 228-236, 259-280).

Kähler tarkasteli tutkimuksessaan kilpaurheilun tapaan toteutettua pelaaamista koululiikunnassa. Kilpaurheilulle ominaisen vuorovaikutusmallin käyttö

johti tiedostamattomaan koulun ulkopuolisen kilpaurheilun normiston omaksumiseen. Huolimatta koulun kasvatustavoitteiden mukaisesta hyvästä tarkoituksesta opettajien pyrkimykset kasvattaa oppilaita sosiaalisuuteen ja sääntöjen noudattamiseen eivät saaneet vastakaikua. (Kähler 1985, 112-119; vrt. myös Pilz & Trebels 1976, 109-110)

Oppilaat arvostivat opettajan roolia erotuomarina ja konfliktien säätelijänä mutta olivat valmiita hyötymään tämän virheistä, toisin sanoen sääntöjen noudattaminen riippui opettajan kokemuksesta ja varmuudesta tuomarina. Opettajan epäonnistuessa oppilaat saattoivat kehittää "peli pelin sisällä", jossa huvina oli rikkoa ilman että erotuori huomasi. Kähler arvosteli myös sääntöjen tuomista oppilaille "opetusasiana", jotta säännöt saisivat lisää lainomaisuutta ja opettaja varmuutta niiden noudattamisesta. Pelin ja opetuksen sekoittaminen johti siihen, että huonosti sopeutuvat oppilaat rikkoivat sääntöjä protestina koulun kurille. (Kähler 1985, 111-114, 261)

Oppilaiden sääntötietoisuus vaihteli yhteen lajiin käytettävän vähäisen tuntimäärän takia. Rankaiseminen sääntörikkomuksesta, jota oppilas ei tunne, aiheutti epäoikeudenmukaisuuden tunnetta ja esti säännön sisäistämistä. Puutteellinen kommunikointi erotuomarin ja pelaajien välillä jätti vähemmän pelanneilla lapsilla säännön merkityksen ja jopa rangaistuksen syyn epäselväksi. Seurauksena oli, että säännöt välittyivät lajia harrastavien luokkatovereiden kautta - samalla usein myös tarkoituksenmukainen tapa rikkoa niitä. (emt. 111-114, 261)

Kilpapelien säännöt aiheuttivat turhautumista ja epäonnistumisia soveltuen huonosti liikuntatuntien peleihin. Perustelemattomina ja muuntamattomina niiden tarkoitus jäi osalle nuorista hämäräksi; nuoret eivät sisäistäneet sääntöjä, koska eivät ole saaneet olla niistä päättämässä. (emt. 261)

Suurten joukkuepelien opettaminen aiheutti kilpailua korostavan ilma-
piirin ja henkilökohtaisen menestymisen tarve lisäsi ristiriitoja oppilaiden välillä. Tämä näkyi mm. loukkaavana kielenkäyttönä ja itsekkäänä tapana pelata.

Syöttövelvollisuus heikommille oppilaille ei palvellut joukkueen etua voittoa tavoiteltaessa. Jos päteminen koettiin tärkeänä ja sääntöjen noudattaminen perustui auktoriteetin pelkoon, oppilas koki vain ne säännöt tärkeiksi, jotka vastasivat hänen yksilökeskeistä hyötyajatteluaan. (emt.119, 141,198-201)

Henkilökohtaista menestymistä ja vertailua korostava ilmapiiri johtui myös muille oppiaineille ominaisesta arvovakenteesta. Vaikutukset ilmenivät heteronomisuutena moraalisisessa ajattelussa, sillä oppilaat sovelsivat koulussa pelatessaan alemman tason moraalista ajattelua kuin pelatessaan vapaa-aikana ilman tuomaria. Käyttäytyminen perustui henkilökohtaiseen pätemiseen opettajan silmissä ja opettajan odotusten täyttämiseen - pikemmin kuin oikeudenmukaiseen peliin, johon kaikki pääsevät osallistumaan. (emt. 122-123, 200-202)

Kilpaurheilulle ominaista tapaa ohjata pelaamista arvostellaan kasvatuksen näkökulmasta. Joukkuepeleille tyypillinen erotuomarin rooli ei edistä sääntöjen sisäistämistä eikä harjaannuta taitoa ratkaista keskinäisiä ongelmia keskustelemalla. Ratkaisu- ja puhevallan määrittelyminen yksin erotuomarin rooliin kuuluvaksi estää konfliktien diskursiivisen, dialogiin perustuvan ratkaisun harjoittelun (Bredemeier & Shields 1985; Kähler 1985; Meakin 1982; Pilz & Trebels 1976,109-110; Telama ym. 1995.)

Lasten vapaa-ajalle tyypillinen tapa pelata ilman tuomaria soveltuu hyvin liikuntatunnille: siirrettäessä vastuuta oppilaille käyttäytyminen suuntautuu yhteistoimintaan strategisen ajattelun sijasta. Perustelen tutkimuksessani käsitystä Habermasin (1983 ja 1995) esittelemällä diskurssiteoriolla, jonka mukaan moraalinen kehitys edistyy parhaiten harjoiteltaessa rationaalisesti motivoitua yhteisymmärrystä keskinäisiä ongelmatilanteita ratkomalla. Taustalla on ajatus, että ihmisille on tärkeää oppia toimimaan siinä arkisessa "maailmassa", jossa he päivittäin kohtaavat toisensa.

Kilpaurheilusta lainatun mallin yksinomaisen käyttö aiheuttaa koulussa pe-

lattaessa kilpailullisen asenteen korostumista ja estää sosiaalisen kehityksen kannalta tärkeää vuorovaikutustaitojen harjoittamista. Kamppaillessaan voitosta oppilaat soveltavat joukkueen edun näkökulmaa ja heteronomista moraalikäsitystä; pelin sääntöjä ei sisäistetä toimintaa ohjaavina sopimuksina vaan vastuu ottelun häiriöttömästä kulusta siirretään tuomarina toimivalle opettajalle. (Kähler 1985,145-146, 176-177.)

5. TUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS

5.1 Tutkimukseni toteutus

Aloitin tutkimukseni keväällä 1992 tutustumisella aihetta käsitteleviin artikkeleihin ja kirjallisuuteen. Käsitteiksi ovat vaikuttaneet myös urheilun etiikasta käytyjen keskustelujen seuraaminen sekä omakohtaiset kokemukset nuorten valmentajana ja liikunnanopettajana.

Tutkimukseni tarkoitus on syventää omia kokemuksiani siitä, miten lapset ajattelevat joukkuepelien normatiivisissa ristiriitatilanteissa. Menetelmäksi valitsin oppilaiden näkemysten ja ratkaisujen kuvaamisen oletetuissa pelitilanteissa. Valintaani vaikutti käsitys pelaamista säätelevien normien kontekstuaalisuudesta. Tutkimushenkilöilleni esitettiin haastattelun lähtökohdaksi tilanteita, jotka oli suunniteltu siten, että ne sisäisivät ristiriidan joukkueen edun ja ns. rehdin pelin välillä. Tutkimukseni aineistona ovat oppilaiden vastaukset ja kommentit, joilla nämä ottavat kantaa esitettyihin pelitilanteisiin ja tilanteita täydentäviin kysymyksiin. Tarkoitukseni on löytää ja kuvata merkityksiä, joita haastateltavat liittivät olettamaansa toimintaan ja normeja koskeviin mielihetkiin.

Joukkuepeli ymmärretään sääntöjen rajaamaksi toiminnaksi, jossa käsitys oikeasta ja väärästä on tilannesidonnaista, toisin sanoen riippuu siitä, millainen henkilö tilanteen kokee ja millaisiin merkityksiin sekä kokemuksiin hän

ajattelunsa perustaa. Tavoitteenani on etsiä ja kuvata erilaisia käyttäytymistä ohjaavia kielellisiä konstruktioita eli suhteellisen yhtenäisiä tapoja kokea tutkittava ilmiö.

Joukkuepelien normeihin liittyvän ajattelun alustava jäsentäminen tapahtui valitessani teemoja haastatteluja varten. Rehellisyyden ja hyötyajattelun suhdetta valitsin kuvaamaan 1) omasta virheestä vaikenemisen tilanteessa, jossa tuomari ei näe virhettä vaan antaa joukkueelle sisäänheiton ja 2) epävarman erotuomarin harhauttamisen vastaavassa tilanteessa. Ensisijaisesti instrumentaalista aggressiivisuutta kuvasivat 1) valmius lähettää iso pelaaja (tai mennä itse) rikkomaan ja pelottelemaan vastustajan pientä mutta taitavaa pelaajaa ja 2) protestointi erotuomaria kohtaan tämän tehdessä virheen vastustajan hyväksi. Ensisijaisesti reaktiivista aggressiivisuutta kuvasi kostaminen vastustajan ärsyttäessä tahallaan.

Aineisto kerättiin keväällä 1995 haastattelemalla 118 9 - 12 -vuotiasta poikaa neljältä ala-asteelta Kajaanissa (esihaastattelu mukaan lukien). Tutkimushenkilöilleni on ominaista ikään liittyvä moraalisen ajattelun kehitysvaihe heteronomisesta kohti autonomista ajattelua ja erilainen kokemus joukkuepelien pelaamisesta. Kysyttäessä urheiluharrastuksista ilmeni, että kolmasluokkalaisista valtaosalla ei vielä ollut kokemusta seurassa pelaamisesta tai kokemus oli lyhytaikaista, kuudesluokkalaisista yli puolet oli harrastanut jotakin joukkuepelejä seurassa. Useimmilla tutkimushenkilöistäni on kokemusta lasten keskenään organisoimista peleistä, joissa yleensä pelataan kavereiden kanssa vastustajan kontrolloidessa sääntöjen noudattamista.

Oletetut tilanteet sovitettiin koripalloon. Valintaani vaikutti, että koripallo on kontaktipeli ja sitä harrastetaan koulussa yleisesti. Vastaavat tilanteet olisi yhtä hyvin voitu soveltaa esim. jalkapalloon, minkä monet tutkimushenkilöni myös tekivät muistellessaan kokemuksiaan. Haastattelujen suunnittelussa ja toteutuksessa olivat mukana Kajaanin OKL:n opiskelijat Ari Kylmä ja Juha Turpeinen, joiden gradun ohjaamista avustin. Molemmat olivat pelanneet

seurassa koripalloa. Ennen varsinaista aineiston keruuta suoritettiin esihaastattelu 30 oppilaalla Kajaanin Normaalikoulussa. Saatujen kokemusten pohjalta teimme eräitä korjauksia haastattelurunkoon ja suunnittelimme itse tapahtuman. Esihaastattelun aineistoa en ole käyttänyt liitteenä olevissa taulukoissa.

Haastattelut tehtiin ryhmähaastatteluna (kaksi oppilasta kerralla) teema-haastattelun tapaan. Lisäkysymysten tarkoitus oli tuoda tuoda kontekstuaalisuutta ja omakohtaisia kokemuksia esille. Ryhmähaastattelun valintaa perustelin sillä, että saisimme enemmän tutkimushenkilöitä mukaan ja nämä toisivat ryhmässä mielipiteensä rohkeasti esille. Haittana oli, että oma tapa kokea tilanne ei aina tullut selvästi esille, kun haastateltava mukaili puhe-
liaampaa paria. Haastateltavat valittiin luokka kerrallaan eri luokka-asteilta (3. - 6. -luokat Kajaanin keskuskoulussa sekä Lehtikankaan ja Soidinsuon ala-asteilla, yhteensä 88 poikaa). Valinnan tarkoitus ei ollut, että tutkimushenkilöni edustaisivat jotakin perusjoukkoa.

Avustajani haastattelivat kumpikin erikseen kahta oppilasta kerralla. Oppilaille kerrottiin henkilöllisyyden pysyvän salaisena ja heitä rohkaistiin omien mielipiteiden ja kokemusten kertomiseen. Oletetut tilanteet kuvattiin kaikille samalla tavalla ja haastattelut nauhoitettiin. Litteroin käyttämäni aineiston säilyttäen kieliasun. Tutkimukseni tulososassa olen käyttänyt keksittyjä salanimiä. Oppilaiden nimiä ei haastattelutilanteessa kysytty, jotta haastateltavat vapautuisivat kertomaan avoimemmin käsityksistään.

Haastatteluissa esitettyjen tilanteiden ymmärtämiseksi ja niihin liittyvien tunteiden tavoittamiseksi haastattelijat käyttivät oppilaille ominaista kieltä ja kielikuvia: "Entä jos vastustaja olis vihamies, joka on niistänyt sinua välitunnilla, olisitko valmis lähettämään ison kaverin pelottelemaan tätä?" Jos taas haastateltavien vastauksista ei ilmennyt tarkoitus, haastattelijat varmistivat toistamalla olettamansa mielipiteen: "Te siis hyväksyisitte kyseisen menettelyn." Menettelyn vaarana oli johdattelu eli kysymysten muodon saattoi ajatella

vaikuttaneen vastauksiin (vrt. Patton 1987,129). Toisaalta haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutuskonteksti kuuluu oleellisena asiana diskursiiviseen lähtökohtaan ja se täytyy sellaisenaan ottaa huomioon (Jokinen, Juhila ja Suoninen 1993,29-30).

Kokemus joukkuepeleistä vaikutti siihen, miten haastateltavat mielsivät oletetut pelitilanteet ja niitä täydentävät kysymykset. Vastauksia perusteltiin yleisesti omakohtaisilla kokemuksilla ja havainnoilla; kokemusten puute näkyi vähäsanaisuutena sekä epävarmuutena, usein myös epäjohdonmukaisuutena, joukkuepelien aktiivinen harrastaminen innokkuutena ja varmuutena sekä kylynä eritellä tilannekohtaisia normeja sekä menettelytapoja.

Haastateltavien epävarmuus näkyi siinä, että tilanteisiin suhtauduttiin aluksi "moraalisemmin", mutta tilannetta lisäkysymyksin täsmennettäessä omaksuttiin hyötynäkökulma. Syitä tähän oli odotukset suotavasta vastauksesta ja omakohtaisten kokemusten puuttuminen, mutta myös moraalisen ajattelun luonne: aluksi palautetaan mieleen eräänlainen ylhäältä päin tuleva valmis käsitys siitä kuinka tulisi toimia - hyötynäkökulman tullessa riittävän konkreettisesti esille puhutaankin vastoin valittua diskursiivista käytäntöä. Haastateltava saattoi näin vastata aluksi reilun pelin odotusten mukaan, koska ei tavoittanut tilanteen henkilökohtaista merkitystä. Normien kontekstuaalisuus näkyi myös siinä, että tiedostettiin erilaisia diskursiivisia näkökulmia, joista toinen pääsi voitolle tilanteen hieman muuttuessa.

Se, että haastateltavat kokivat todellisuuden eri tavalla, antaa mahdollisuuden tulkintoihin. Diskurssianalyysissä ei tehdä eroa kielen käytön ja todellisuuden välille vaan aineistoa käsitellään autonomisina kulttuurituotteina. Tekstit nähdään osana toimintaa ja sosiaalisen todellisuuden rakentamista. (vrt. Potter ja Wetherell 1989, 32-34).

Litteroimani aineiston analyysistä muodostui useamman vuoden projekti. Tänä aikana luin edelleen kirjallisuutta ja kävin läpi aineistoa. Jäsensin

kohtealuetta kirjoittamalla kahta aiheeseen liittyvää artikkelia. Nämä noin vuoden työn alla olleet artikkelit jäivät julkaisematta, kun päädyin työssäni monografiin. Tehtyäni päätökseni laadin aluksi laajemman teoreettisen taustan, jota lopullisiksi tarkoitetuissa versioissa rajasin aineiston kannalta oleellisiin asioihin.

Typologioiden rakentaminen eteni diskurssien valinnasta niiden kuvaamiseen. Pyrin aluksi löytämään erilaisia suhteellisen yhtenäisiä tapoja kokea oletettuja tilanteita ja luokitella niitä. Tässä tarkoituksessa laskin aluksi frekvenssejä, jotka lopullisessa työssäni siirsin liitteeksi. Koska aineistoni ei edusta mitään perusjoukkoa, esittämieni frekvenssien tarkoitus ei ole kvantitatiivisen tutkimuksen tapaan osoittaa syy-yhteyksiä, vaan pelkästään kuvata erilaisten merkitysten esiintymistä aineistossani.

Tutkimusalueen jäsentäminen oletettujen pelitilanteiden kautta on vaikuttanut esitykseeni, vaikka erilainen ratkaisu olisi voinut olla perusteltu. Ratkaisuni taustalla ovat käsitys strategisen käyttäytymisen yleisimmistä ilmentymistä peleissä ja oletus normatiivisen ajattelun tilannesidonnaisuudesta.

Typologioiden rakentamiseen vaikutti käsitys eettis-sosiaalisen ajattelun rakentumisesta kokemusten ja ikään liittyvän kypsymisen kautta. Vastauksia ei kuitenkaan käsitetä suoraan moraalien alueelle kuuluvana asiana, josta voi vetää johtopäätöksiä esimerkiksi vastaajan yleisestä moraalisen ajattelun tasosta. Oletetuihin pelitilanteisiin liittyvistä vastauksista ei voi myöskään päätellä, että vastaajat käyttäytyisivät juuri samalla tavalla oikeissa pelitilanteissa. Syitä edelliseen on, että pelaaminen opitaan kokemaan leikkinä, jälkimmäiseen se, että todellinen tilanne on liian monisyinen, jotta oletettu tilanne tavoittaisi todellisen tai jotta henkilö voisi ennustaa käyttäytymisensä. Diskurssit ajatellaan pikemmin kulttuurin tuotteina, joista haastateltava valitsee mieleisimmän ja värittää sitä olettamalla toimivansa juuri kyseisellä tavalla.

5. 2 Laadullinen analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään jotakin toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998,61). Kvalitatiivisen tutkimuksen eräs tarkoitus on etsiä ja kuvata erilaisia suhteellisen yhtenäisiä tapoja kokea tietty ilmiö. Analyysissä tutkija päättelee, mitä merkittävästi erilaista tutkimushenkilöiden ilmaisuissa on ja muodostaa niistä merkityskategorioita. Viimeksimainituilla tarkoitetaan tiettyä yhtenäistä tapaa kokea ilmiö. (Ahonen 1994, 126-127.)

Luokittelut tehdään ymmärrettäväksi kuvaamalla niitä niiden aidoissa ajattelu- ja tilanneyhteyksissä. Kontekstuaalisuus tarkoittaa, että haastateltavien mielipiteitä kuvatessa on varottava, etteivät yhteydet erilaisiin tilannetekijöihin hämärtyisi. On myös muistettava, että merkitykset riippuvat haastateltavan ohella myös tutkijasta, joka ymmärtää ilmaisujen merkityksen oman asiantuntemuksensa ja kokemustaustansa kautta. Laadullisen tutkimuksen tavoittelema ihmisen toiminnan tai ajattelun ymmärtäminen on siinä mielessä selittävää, että sillä halutaan osoittaa, mistä henkilöiden käsitysten vaihtelussa on kysymys. (emt. 124-126.)

Tutkijaa kiinnostaa merkitysten laadullinen erilaisuus. Tarkoituksena on löytää paljon relevantteja merkitysluokkia kuvaamalla haastateltavien käsityksiä. Merkityskategoriat tekevät ymmärrettäviksi eli selittävät sisällöllisesti tutkimushenkilöiden ilmaisuja. Merkityskategoriat yhdistellään teorian avulla laaja-alaisempiin ylemmän tason luokkiin. (emt. 127-128.)

Aineiston analyysissä on mahdollista käyttää diskurssianalyttistä näkökulmaa, jonka perusteita ovat selvitelleet mm. Potter ja Whetherell. Diskurssianalyysi ei ole selkeä tutkimusmenetelmä vaan eräänlainen teoreetti-

nen viitekehys, joka sallii erilaisia lähtökohtia ja menetelmällisiä sovellutuksia (Potter ja Whetherell 1989, 175).

Diskurssin sijasta puhutaan kielen käytöstä ja diskurssianalyysin sijasta kielen käytön tutkimuksesta, teksti ja esitystapa-analyysistä. Perusajatuksena on, että kieli ei ole sosiaalisen todellisuuden neutraali heijastaja vaan osa toimintaa ja sosiaalisen todellisuuden rakentamista. Tekstit eivät tällöin kuvaa kohdettaan vaan muodostavat aktiivisesti jonkin version sosiaalisesta todellisuudesta. (emt. 32-34.)

Ajattelulle on ominaista, että käyttäessämme puheessamme käsitteitä merkityksellistämme käsitteen, josta puhumme tai kirjoitamme. Kulttuurin jäsenenä ihmisten on vaikea havaita käsitteiden konstruktivisuutta: käyttämämme sanat kohdistavat kohteiseensa piileviä odotuksia siitä, miten asiat ovat tai niiden tulisi olla. Diskurssianalyysi pyrkii paljastamaan kyseisiä ulkoista maailmaa luovia konstruktioita. Analyysissä ei kiinnitetä huomiota kielellisiin rakenteisiin vaan pyritään kuvaamaan puheen sisältöä. (Whetherell ja Potter 1992, 90-91.)

Ajatus konstruktivisuudesta liittyy kielen jäsentämiseen merkitysrakenteina. Arkikielessä käytämme jatkuvasti merkityseroihin perustuvia luokituksia kuten miehisuus ja naisellisuus, reilu peli ja petkuttaminen jne. Diskurssi merkitysjärjestelmänä tarkoittaa, että kielikuvat ja analogiat, joilla diskurssi hahmottaa todellisuutta, nähdään yhtenäisenä kokonaisuutena. Diskurssianalyysissä kielen käytön ei oleteta heijastavan yksiselitteisesti todellisuutta. Kaksijakoisten yksinkertaistettujen kuvausten sijalle pyritään rakentamaan selitysvoimaisia kuvauksia siitä, miten sosiaalinen todellisuus on rakentunut ja miten sitä jatkuvasti rakennetaan. (Jokinen, Juhila ja Suoninen 1993, 20-21.)

Merkitykset rakentuvat osana sosiaalista käytäntöä ihmisten välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Ne ymmärretään tavallisesti sanojen ja lauseiden järjestelminä. Analyysi ei kohdistu niinkään siihen, mitä haastateltavien

puheen takana on, vaan se tuo esiin, erittelee ja jäsentää lausuntoihin sisältyviä merkitysrakenteita. Oleellista tarkastelussa on, miten nämä näkyvät erilaisissa käytännön tilanteissa. (Whetherell & Potter 1992, 92.)

Luotettavuuden arviointi koskee laadullisessa tutkimuksessa koko prosessia. Lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiivisuus ja sen myöntäminen. Kvalitatiiviset tutkimusraportit ovat henkilökohtaisempia, enemmän tutkijan omaa pohdintaa sisältäviä kuin kvantitatiiviset tutkimukset (Eskola ja Suoranta 1998, 211-212.)

Arvioinnissa korostetaan tulkintojen perusteltavuutta. Uskottavuus tarkoittaa, että merkitysten ja merkityskategorioiden tulisi vastata tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Laadullisen tiedon luotettavuus on pitkälle tulkintojen sisäinen validiteetti. Johtopäätökset eli tulkitut merkitykset ja kategoriat ovat valideja, kun ne vastaavat sitä, mitä haastateltavat tarkoittavat. Luotettavuuskriteerit koskevat laadullisessa tutkimuksessa aineiston validiteettia sekä tutkimushenkilöiden tarkoitusten että teoreettisten lähtökohtien suhteen. Aineisto on aitoa, kun se koskee tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa, relevanssi puolestaan merkitsee sitä, että aineisto on suhteessa tutkimuksen teoriaan. (Ahonen 1994, 129-130.)

Käsitevalidius merkitsee sitä, että tutkittavasta ilmiöstä tavoitetaan olennaiset piirteet ja pystytään johtamaan keskeiset käsitteet. Tämä näkyy Hirsijärven ja Hurmeen (1991, 129) mukaan tutkimuksen käsitteiden määrittelyssä, ongelmien asettelussa sekä haastattelurungon suunnittelussa. Sisältövalidius tarkoittaa, että haastattelussa käytetyt kysymykset tavoittavat haluttuja merkityksiä.

6. STRATEGINEN HYÖTYAJATTELU

6. 1 Vastuun delegoiminen tuomarille joukkueen edun sitä vaatiessa

Tuloksia tulkittaessa on huomioitava aineistoni asettamat rajoitukset. Perustuessaan oletettuihin tilanteisiin ja ennalta suunniteltuun haastattelurunkoon aineistostani tuli fragmentaalinen. Koska haastattelut eivät perustu aitoihin vaan tutkimushenkilöille esitettyihin oletettuihin pelitilanteisiin, vastauksissa on kysymys diskursiivisista käytännöistä eikä todellisesta toiminnasta.

Ensimmäisessä oletetussa pelitilanteessa tuomari näkee pallon menevän vastustajasta yli ja määrää joukkueelle sisäänheiton, vaikka haastateltava kosketti palloa viimeiseksi. Vaikeneminen omasta virheestä on joukkuepeleille tyypillinen piirre, jossa vastuu väärästä ratkaisusta jätetään tuomarille.

Joukkueen edun mukaista omasta virheestä vaikenemista perusteltiin järkevänä ratkaisuna. *Tilanteen sitä vaatiessa enemmistö oppilaista omaksui joukkueen edun näkökulman, johon kuului "vaieta viisaasti" ja ottaa sisäänheitto sen sijaan että ilmoittaisi pallon menneen itsestä yli.* Hyötynäkökulma tuli esille siinä, että vastuu oikeuden toteutumisesta siirrettiin nimenomaan tiukassa tilanteessa tuomarille: aloitteellisia rehellisyyden kannattajia löytyi vain neljännes haastateltavista (ks. liite: taulukko 1). "Jännittävä ottelutilanne pakottaa salaamaan virheen, vaikka en tiedä, onko se oikein." (neljäsluokkalainen jalkapalloa harrastava oppilas). Rajaheiton ottaneet oppilaat perustelivat tekoaan *joukkueen edulla*, tiukassa tilanteessa virheensä tunnustaneet puolestaan *periaatteellisella reilulla pelillä*.

Hyötyajattelua kuvasivat vastaukset "jos oltas häviöllä, niin minä kyllä hyödyntäisin heti, jotta saatas kiinni", "voisin tunnustaa, jos olis selvä peli... jos tasainen, niin ei", "jos olis vähän tiukempi peli, en menis tunnustamaan,

jotta voitto tulis kotiin” sekä ”tilanne pakottaa vaikenemaan”. Strategiseen hyötynäkökulmaan kuului olennaisena asiana tilannesidonnaisuus: kun tilanne koettiin jännittävänä ja oman joukkueen etu oli vaarassa, viimeksimainittu yleensä merkitsi enemmän kuin rehellisyyden vaatimus.

Ihannetuomari on tarkka, oikeudenmukainen ja jämäkkä: pelaajien on tyydyttävä erotuomarin ratkaisuihin. Mutta onko oikein käyttää tilannetta hyväksi, jos erotuomari ei täytä rooliinsa kohdistuvia odotuksia? *Aikuisten organisoimaan kilpaurheiluun kuuluu olennaisena piirteenä vastuun delegoiminen erotuomarille* (vrt. Kähler 1985). Tuomarin nähdessä väärin pelaajan on helppo vaieta ja käyttää ansioton etu hyödykseen: ”Heitän, tottelen tuomaria.” ”Kun tuomari antaa heittää, hän tekee virheen” (kuudesluokkalaisten kommentteja). Vaikeneminen merkitsee vastuun siirtämistä periaatteellisen rehdin pelin sijasta, sillä juuri tiukoissa tilanteissa yksityinen väärä tuomio voi vaikuttaa lopputulokseen.

Strategista ajattelutapaa kuvaa, että vaikenemista perusteltiin vetoamalla erotuomarin päätösten ehdottomuuteen mutta epäoikeudenmukaista ratkaisua protestoidaan sen kohdistuessa omaan joukkueeseen: ” Ne ovat äkäisiä ja menevät selittämään” Tähän puolestaan reagoidaan sanomalla, että ”tuomarin sana on laki”.

Meinberg (1991, 100-101) sanoo menestymisen tarpeen luovan hyötöajatteluun perustuvan epävirallisen moraalin. Epävirallinen moraaliksi hyväksyy sen, minkä pelaaja näkee tai otaksuu tapahtuvan: ” Tietenkinheitän vapaaheiton, koska yleensäkin heitetään ” (kuudesluokkalainen seurassa pelaava oppilas). Kun strateginen hyöty ja käsitys rehdistä pelistä aiheuttavat ristiriitatilanteen, huono omatunto vaiennetaan vetoamalla yleiseen tapaan. Haastateltavan varma vastaus osoittaa, että pelaajien käyttäytymistä ohjaavans. epävirallinen normisto ei edellytä aloitteellista rehellisyyttä.

Vaikenemalla omasta virheestä ei rikota pelin ehtoja. Huizingan (1984,21)

mukaan väärinpelaajalle on helpompi antaa anteeksi kuin pelin turmelijalle. Petkuttamista tapahtuu aina, kun säännöt tai niiden tulkinta ovat riittävän lieviä. Järjestelmällistä säännöistä piittaamattomuutta ei kuitenkaan hyväksytä. Joukkuepelien säännöissä ei rangaista omasta virheestä vaikemista, koska tuomarin tehtäväksi luetaan osoittaa tapahtunut virhe.

Neljäsluokkalainen Harri kokee tunnustamisen moraalisenä kysymyksenä. Hän kohdistaa epärehellisyyteen paheksuntaa vaikka tiedostaa, että aloitteellinen rehellisyys ei yleensä toteudu. Nuoremmille vähän pelanneille oppilaille oli tyypillistä rehdin pelin korostaminen eräänlaisena ylhäältä päin tulevana diskursiivisena käytäntönä ja epävarmat ja ristiriitaiset vastaukset. Ajattelu-tapaan kuuluu, että epärehellisyyteen pelissä asennoidutaan moraalien alueelle kuuluvana asiana. Rehdin pelin mieltäminen rehellisyydeksi ja havainnot siitä, että aloitteellinen rehellisyys ei kuitenkaan yleensä toteudu käytännössä, aiheuttaa epävarmuutta omasta käyttäytymisestä. Vaikka Harri tuomitseekin vaikenemisen, tietoisuus yleisestä tavasta houkuttelee - varsinkin tilanteen ollessa jännittävä - toimimaan joukkueen edun näkökulmasta.

Miten menettelisit, kun pallo menee sinusta yli ja tuomari antaa sivurajan? Harri: Saattaisin olla niin reilu, että kertoisin, että se meni yli. Mitä muuta vois tehdä? - Olla niin hävytön, ettei kertois. Miksi sillä lailla toimitaan ...joko tai? - Jos tilanne on sellainen, että olis pelin lopulla yhden pisteen häviöllä, niin silloin vois ehkä olla hiljaa. Tunnustetaanko yleensä? - Minä vähän epäilen, että sitä ollaan hiljaa. Kumpi olisi henkilökohtainen reaktio? - Minulle ainakin tulee se tunnustaminen mieleen. Vaikuttaako ottelun tärkeys? - No, ei se vaikuttas.

Kolmasluokkalainen Jari hiihtää ja luistelee sekä pelaa jalkapalloa kavereiden kanssa iltaisin. Jari on hiljattain aloittanut seurassa pesäpallon harrastuksen.

Miten menettelisit? Jari: reilu peli on pääasia ...menisin tunnustamaan. Entä miten ottelun tärkeys vaikuttaa? - Tietysti se parantas oman

joukkueen tilannetta , mutta en minä varmaankaan. Onko tilanteella väliä?
 - Jos reilussa johdossa oltais, niin silloin minä ainakin sanoisin sen tuomarille. Jos tunnustatte, mitä joukkueetoveri sanovat? - Joskus jotku haukkuu typeräks. Ainakin Tuomo ja Pasi, mutta ei Jukka. Pasi haukkuu harjoituksissakin, jos tunnustan.

Jari kokee rehellisyyden arvona eikä myönnä luokkatovereiden asenteen vaikuttavan itseensä. Luokkatovereiden painostus saa kuitenkin tiedostamaan sen, että vaikeneminen hyödyttää omaa joukkuetta, eikä hän kyseisetä syystä ole varma käyttäytymisestään. Osa luokkatovereista oli valmis henkiseen painostukseen yhdenmukaistaakseen ryhmän käyttäytymisen. Haastattelu paljastaa piilo-opetussuunnitelman, jossa hyötyajattelu omaksutaan vähitellen ryhmännormien kautta (vrt. Meinberg 1991, 100-101).

Oppilaat, jotka tunnustivat virheen omaehtoisesti ja pysyivät kannassaan, vetosivat reilun pelin tärkeyteen periaatteena ja kokivat pelitilanteen moraalisena kysymyksenä. Perusteluissa vedottiin käsityksiin oikeasta ja väärästä ja vaatimukseen rehellisyydestä: "Pitäähän sen pelin olla reilua." "Koska se ei ole reilua, jos ei tunnustais". "Muuten ei olla rehellisiä." "Koska se ei ole oikein reilua, jos menen heittämään sen pallon." Rehellisyyttä perusteltiin väärän teon itsessä aiheuttamilla moraalisisilla tunteilla: "Tunnustaisin, koska muuten tulee huono omatunto." "Tunnustaisin, koska tuntuu paremmalta." "Se on reilua, on mukavampi pelata."

Periaatteellisen rehellisyyden korostaminen oli yleistä nuoremmilla oppilaila, joilta puuttui kokemus pelaamisesta seurassa. Reilu peli koettiin diskursiivisena velvoitteena, jossa sana reilu yhdistettiin vaatimukseen aloitteellisesta rehellisyydestä. Enemmistön vastauksissa korostui kuitenkin *tilannesidonnainen hyötynäkökulma*: rehellisyyttä korostettiin oman joukkueen ollessa selvässä johdossa, uhkaava tilanne puolestaan pakotti vaikenemaan. Perusteluina käytettiin toiminnan järkevyyttä, erotuomarin vastuuta oikeukeudenmukaisuuden toteutumisesta ja yleistä tapaa ottelutilanteen sitä vaatiessa.

Tunnustamisen taustalla - oman joukkueen ollessa selvässä johdossa - näkyi epävirallinen normi, joka vaati rehellisyyttä jännityksen säilyttämiseksi. Käsitukseen reilusta pelistä vaikutti näin ottelun tarkoitus, jännityksen kokeminen ja pitkittäminen. (vrt. Elias 1986.)

6.2 Epävarman erotuomarin hyväksikäyttö

Tuomarin kunnioittamista korostetaan yhtenä rehdin pelin keskeisistä sisällöistä. Erotuomarin tehtävä on huolehtia sääntöihin perustuvan oikeudenmukaisuuden toteutumisesta. Kolmantena osapuolena hänellä on valta tuomita etua tai haittaa joukkueelle. Säännöissä on yleensä mietitty "mahdollisuuksien tasapaino", jossa virheestä seuraa oikeudenmukaiseksi katsottu mahdollisuus hyvitykseen (D'Agostino 1988; Leaman 1988). Oikeuden toteutumisen suhteen tuomari on inhimillinen tekijä, joka epäonnistuessaan vaikuttaa pelin lopputulokseen. Erotuomarille annettu valta vaikuttaa pelin kulkuun synnyttää pelaajissa kiusauksen johdatella epävarman tuomarin päätöksiä.

Valmiutta erotuomarin johdatteluun selvitettiin seuraavalla tilanteella: Sivurajalla on tiukka sähellystilanne, jossa pallo menee sinusta yli. Olette huomanneet tuomarin olevan johdateltavissa ja hänen linjansa olevan löysä. Yrittaisitkö käyttää tuomaria hyväksesi ilmoittamalla välittömästi isoon ääneen "meidän" ja hakemalla pallon itsellesi? Jne.

Myös erotuomarin harhauttaminen hyväksyttiin keinona vaikuttaa pelin kulkuun silloin kun joukkueen tilanne oli tukala. Harhauttamisen hyväksyminen ei kuitenkaan ollut yhtä yleistä kuin omasta virheestä vaikenemisen (ks.liite: taulukko 2). Eroa selittää, että tuomarin johdattelu on tulkittavissa tahalliseksi vilpiksi.

Epäkunnioittavaa käyttäytymistä erotuomaria kohtaan ei pidetty hävettävä-

nä asiana. Oppilaat tosin tiedostivat ristiriidan sääntöjen hengen vaatiman erotuomarin kunnioittamisen ja joukkueen etua ajavan ajattelutavan välillä. Epävirallinen normisto hyväksyi kuitenkin epävarman tuomarin hyväksikäytön - vaikka vain pieni osa haastateltavista piti sitä oikeana. Ilmiötä selittää heteronominen ajattelutapa, jossa erotuomarin on ansaittava kunnioituksensa.

Erotuomarin johdattelua voi pitää reilun pelin vastaisena strategisena keinona, koska se onnistuessaan se estää sääntöihin perustuvan oikeudenmukaisuuden toteutumisen. Tilanne on tässä mielessä erilainen kuin jos pelaaja estää sääntöjen vastaisesti mutta samalla hyväksyy siitä seuraavan rangaistuksen.

Valtaosa oppilaista yrittäisi tiukan paikan tullen johdatella tuomaria, vaikka huomattavalla osalla ei ollut kokemusta seurassa pelaamisesta. Ilmiötä voi ymmärtää sillä, että ihminen soveltaa kilpailutilanteessa luonnostaan strategista ajattelua (vrt. Habermas 1990), ja sillä, että lapsi rikkoo sääntöjä, koska hän ei tarkastele sääntöjä yhteisön toiminnan näkökulmasta vaan toimii itsekeskeisesti (Kohlberg ym.1987). Lasten iltsenäistymiskehitykseen liittyy, että auktoriteettien kunnioittaminen vähenee samalla kun ryhmän vaikutus lisääntyy (Aho & Laine 1997,122). Epäkunnioitus ja opettajan auktoriteetin kokeileminen ovat tuttu ilmiö koulusta, jossa ryhmänormit voivat näkyä rituaalinomaisena koulun virallisten normien vastustamisena (Willis 1984,13-39).

Seuraavassa haastattelussa kuudesluokkalaiset Mikko ja Antti kuvaavat asennettaan erotuomarin harhauttamiseen. Molemmat ovat harrastaneet seurassa koripalloa, Mikko on kuitenkin jo lopettanut harrastuksensa eikä ole organisoimattomassa harrastuksessakaan yhtä aktiivinen kuin Antti.

Mikko: En yrittäs, mutta jos tulis kohdalle niin ottaisin. Antti: Minä sanoisin tuomarille, että meni. Tasatilanteessa pitää tilanteen mukaan miettiä kuka se on ja kuka on vastustaja. - Onko harhauttaminen koskaan oikein? Mikko: Ei se ole, mutta sitä esiintyy. Antti: En rupea va-

littamaan, en halua johdatella. Mikko: Koulupelissä tulee yritettyä, jotta tuomari huomais, kuinka välkkyä porukkaa ollaan.

Vaikka Antti ja Mikko kokevat tuomarin johdattelun reilun pelin vastaisena, he myöntävät syyllistyvänsä siihen tietyissä tilanteissa. Antin vastaus kuvaa tunteiden merkitystä käyttäytymisen säätelijänä, ts. hyvät ihmissuhteet kontrolloivat itsekeskeistä käyttäytymistä (vrt. Bauman 1993, 127-128). Siirtyessään moraalisisessa ajattelussaan konventionaaliselle tasolle ihmiselle kehittyi halu huomioida läheisiä henkilöitä (Kohlberg ym. 1987). Erotuomarin kunnioittaminen on Antille - pikemmin kuin Mikolle - rehdin pelin kysymys.

Mikko arvostaa joukkuepeleissä käytettyjä manipulointikeinoja ja erottaa pelaamisen vähemmän vakavaksi asiaksi, jossa yleiset käyttäytymissäännöt eivät päde. Heteronomista vastuun siirtämistä perustellaan sillä, mitä nähdään tai oletetaan tapahtuvan: "Ei se ole oikein, mutta sitä tapahtuu". Mikko on omaksunut seurassa pelatessaan hyväksyvän asenteen erotuomarin johdatteluun ja on valmis esittelemään taitojaan opettajalle. Johdattelulla on enemmän ilmaisullinen luonne, mutta minäsuuntautunut ajattelutapa saa hänet hyväksymään ruman pelin myös liikuntatunnilla (vrt. Kähler 1985, 198).

Kilpailutilanteessa sovellettua strategista ajattelua kuvaa, että pelaajien epäviralliset normit voivat hyväksyä sen, minkä sääntöjen etiketti jyrkästi kieltää. Se, että jotakin nähdään tapahtuvan eikä siihen riittävän johdonmukaisesti puututa, poistaa normin rikkomiseen liittyvän syyllisyyden tunteen. Nuorten oma normisto ei myöskään yleensä pidä heikkoon auktoriteettiin kohdistuvaa epäkunnioitusta ja rajojen kokeilemista moraalisisena kysymyksenä.

Tuomariin vaikuttamista pidetään "yleisenä tapana, jota yritetään - eri asia onnistutaanko siinä". Harhauttamista yritetään kiperässä tilanteessa, kun voitto on uhattuna ja tuomari on epävarma tuomioissaan: "Jos on selvä johto, niin en minä rupeais pikku asioista kinaamaan, mutta jos on tappiotilanne, niin kyllä minä yritän." "Jos on paljon häviöllä ja on pakko yrittää voittaa." Oppilaiden

vastaukset todentavat myös Luschenin esittämää nollasumma-ajattelua, jossa voittamisen tärkeys ja samanaikainen tietoisuus tappion uhkaavuudesta lisäävät ahdistusta ja sääntöjen vastaista käyttäytymistä (vrt. Cachay 1978, 43,80).

Tekoon ryhtymiseen vaikuttaa todennäköisyys tulla paljastetuksi ja teon ilmeinen tahallisuus muiden silmissä: " Riippuu vähän siitä, kuinka epäselvä se tilanne on." Häpeän tunne kontrolloi käyttäytymistä ilmeten pelkona kasvojen menettämisestä. Tiettyjen luonnollisten kiintymyssuhteiden olemassaolo tekee henkilön alttiiksi moraalisisille tunteille. Ystävyysuhteet edellyttävät, että ihmiset toimivat toisiaan kohtaan moraalisesti (vrt. Rawls 1988,272-274): "Koulussa en viiti, kun on kavereita kaikki." Harhauttamisesta tulee moraalinen kysymys silloin, kun tuomarivirheestä aiheutunut epäoikeudenmukaisuus vaatii oikaisua: käyttäessään hyväksi epävarmaa tuomaria pelaaja samalla haastaa vastustajan konfliktiin.

Seuraava neljäsluokkalainen poika siirtää henkilökohtaisen vastuun tuomarille miettimättä toimintansa moraalialia. Hän harrastaa aktiivisesti jalka- ja pesäpalloa kuulumatta seuraan. Pelatessaan kavereiden kanssa vapaa-aikana hän on tottunut siihen, että vastustaja valvoo sääntöjen noudattamista. Käyttäessään halventavaa ilmaisua vastustajasta hän samalla hyväksyy tuomarin päätöksiin kohdistuvan protestoinnin. Ikään liittyvä yleinen heteronominen ajattelu näkyi rangaistuksiin perustuvassa erotuomarin kunnioittamisessa ja kokemattomuus kilpaurheilusta käsityksessä, että oikeissa otteiluissa on pelattava reilua peliä.

Hyväksyisitkö tuomarin harhauttamisen? -Jos ne olis niin pöljiä ne vastapelaajat, että ne ei kattos. Vaikuttaako edellinen tilanne, jossa vastustaja on saanut sivurajaheiton harhauttamalla tuomaria? - Haluttas, mutta en menis. Jos olette saaneet pallon edellisessä tilanteessa itsellenne, yrittäisitkö uudelleen? - En minä toista kertaa... se tuomari vois jo huomata. Onko tuomarin johdattelu suotavaa? - Jos oikeasti pelataan, niin ei sitten.

Tuomariin vaikuttamisessa sovellettiin heteronomista moraalikäsitystä, jossa erotuomarin kunnioitus riippui tämän kyvystä jakaa oikeutta tarkasti ja jäämäkästi. Hyötyajattelussa tiedostettiin rehdin pelin käyttäytymisnormit, mutta vastuu niiden noudattamisesta siirrettiin ulkoiselle auktoriteetille. Strateginen hyötyajattelu haastoi vastustajan lajille tyypillisillä käytettävissä olevilla keinoilla, sillä tuomari viimekädessä ratkaisi, mitä voi ja kannatti tehdä (vrt. D'Agostino 1988; Gabler 1987, 31-40). "Moraali" astui kuvaan, kun vastustaja vastustaja yritti hyötyä vastaavalla tavalla: "Minusta tuntuu, että olisin haukkunut sen tuomarin siinä heti." Samalla kuitenkin tiedettiin tuomarin rooli. Edun saanut osapuoli hiljensi protestoijan vetoamalla: "Ole sinä hiljaa, tuomarin sana on laki".

6.3 Pelaaminen voitosta arjen ylittävänä kokemuksena

Ottelun koettu tärkeys ajateltiin ennakolta keskeisiin tilannetekijöihin. Haastattelurunkoa laadittaessa tärkeän pelin kriteerinä pidettiin ottelun lopputuloksen korostumista. Tärkeitä pelejä ajateltiin olevan liikuntatunnilla pelattavat luokkaottelut, mutta varsinaisesti koulujenväliset ottelut sekä sarjapelit ja turnaukset. Vähemmän tärkeiksi katsottiin liikuntatunnilla tapahtuva sekä lasten vapaa-aikanaan itse organisoima pelaaminen.

Haastateltavat jakoivat pelaamisen "oikeisiin otteluihin ja leikkipeleihin." Oikeissa peleissä oppilaat edustivat seuraa tai koulua. Otteluiden arvostus perustui kamppailun tuomaan jännitykseen ja samaistumiseen joukkueeseen, jonka mainetta puolustettiin. Leikkipeleissä joukkueet "kasattiin paikan päällä" ja menestymisen sijasta korostettiin itse toimintaa.

Haastateltavista selvimmin erottuva ryhmä oli *seurassa pelanneet vanhemmat oppilaat*, jotka tekivät eron liikuntatunnilla tapahtuvan pelaamisen ja oikeiden otteluiden välillä (ks. liite: taulukko 3). Liikuntatunnilla pelaamiseen

asennoiduttiin vähemmän kilpailullisesti eikä silloin hyväksyty rumaa peliä. Eron tekeminen selittyy moraalisen ajattelun yleisellä kehitymisellä: vanhemmat ja kypsemmät oppilaat käyttäytyvät hyvin, jos pelaamisessa ei korosteta voittamista (Bredemeier & Shields 1984). Vastaavasti omat sarjapelit koettiin tilanteina, joissa hyväksyttiin itsekeskeinen ja periaatteellisen rehdin pelin vastainen asenne (vrt. Weiss & Bredemeier 1991).

Havainto ei tue käsitystä, että seuroissa pelaavat oppilaat opettaisivat liikuntatunnilla muille hyötyajattelua. Kählerin tutkimuksessa (1985, 87, 112, 167,198) oppilaat kokivat pelaamisen samalla tavalla sekä seurassa että koulussa. Koulussa vallitsevalla yleisellä kilpailun ja keskinäisen vertailun ilmapiirillä selitettiin sitä, että voittaminen ja omien taitojen esittäminen koettiin tärkeänä.

Vähän pelanneet nuoremmat oppilaat kunnioittivat oikeissa otteluissa viheltävän tuomarin ammatillista auktoriteettia. Ajattelutavan voi ymmärtää moraalisen ajattelun yleisellä heteronomisella vaiheella: 9 -10 -vuotiaat lapset perustelevat yleisesti rehellisyyttä aikuisen rangaistusvallalla (vrt. Aho ja Laine 1997,121). Vaikeneminen hyväksyttiin liikuntatunnilla, koska liikuntatunti oli haastateltaville tuttu ja turvallinen tilanne. Oppilaat olivat huomanneet, että auktoriteettia voi kokeilla ja sääntöjä rikkoa ilman vakavia seurauksia. Omalla opettajalla ei mahdollisesti ollut tuomarikokemusta, jonka avulla tämä olisi pysynyt tuomitsemaan tarkasti ja jämäkästi.

Kolmasluokkalainen Topi perustelee rehellisyyttä tärkeissä otteluissa rangaistusten pelolla - hyötyajattelun hän hyväksyy pikemmin liikuntatunnilla pelattaessa, mistä hänellä on omakohtaisia kokemuksia. Oikeiden otteluiden motiivi, osallistuminen, osoittaa sen, että hän ei ole vielä omaksunut kokeneiden pelaajien ajattelutapaa, jossa pelimoraali merkitsee kaikkensa yrittämistä joukkueen voiton eteen (vrt. Silva III 1983; Weiss & Bredemeier 1991).

Haastattelija: Vaikuttaako ottelun tärkeys siihen, että menette tunnustamaan? Topi: Koulujenvälisissä voi saada varoituksen, jollei mene

tunnustamaan. Entä liikuntatunnilla, menettekö tunnustamaan? - Kyllä me aina joskus, mutta, jos ope ei huomaa... Tärkeämmässä ottelussa tunnustat, mutta keskenänne pelatessa ei ole pakko olla niin reiluja? - Niin. Miten tilanne vaikuttaa? - Minusta voitto ei ole niin tärkeää, kunhan saa vain olla ottelussa matkassa ... kunhan saa pelata.

Nuoremmat ja vähemmän pelikokemusta omaavat kunnioittivat oikean ottelun virallisuutta ja käyttivät niissä perinteiselle reilulle pelille tyypillisiä perusteluja. "Jos olis harjoituspelejä, niin voisin ottaa sen sivurajaheiton, isommissa peleissä pelaisin aina rehellisesti." Ajatustavassa ottelun lopputuloksen korostuminen teki vilpistä moraalisen kysymyksen, sillä leikkipelissä ei ollut väliä, vaikka harrasti vilppiä. Pelaaminen ilman että lopputuloksella on merkitystä viittasi leikin - ei niinkään urheilun - arjesta irralliseen, vähemmän vakavaan luonteeseen. Tärkeissä otteluissa tuli tavoitella voittoa rehellisin keinoin ("Muuuten se ei ole reilua, jos voittaa") ja osallistumista pidettiin tärkeämpänä kuin voittamista..

Menestystä korostava joukkueen edun ajattelu omaksuttiin iän ja pelikokemusten myötä. Vanhemmat seurassa pelanneet oppilaat arvostivat sarjapelejänsä oikeina otteluina ja hyväksyivät vilpin ottelun merkityksen kasvavassa. Hyötyajattelu kuului "tosipeliin", jossa kamppailu voitosta tekee pelistä nautittavan (vrt. Elias 1986; Pilz 1995). Strateginen hyötyajattelu hyväksyttiin järkevänä käyttäytymisenä tilanteen sitä vaatiessa. Jos ottelu oli tärkeä ja tilanne jännittävä, joukkuepelejä harrastaneet oppilaat eivät käyttäneet perusteluissaan reilua peliä.

Aktiivisesti harrastavat oppilaat toivat varmasti mielipiteensä esille ja perustelivat niitä kokemuksillaan. He tekivät myös selvän eron eri tilanteissa sovellettavan normiston välillä. Seuraavassa haastattelussa itseään kokeneena pelaajana itävä Juha ei hyväksy hyötyajattelua liikuntatunnilla pelattaessa. Omissa seurapeleissä, joita hän arvostaa, se on yleinen tapa. Juha harrastaa kolmatta vuotta pesäpalloa ja on pelannut neljä vuotta jääkiekkoa. Matti

puolestaan soittaa bassoa, mikä vie lähes kaiken vapaa-ajan. Hän ei kuulu seuraan, mutta harrastaa liikuntaa kerran viikossa kavereiden kanssa.

Miten menettelet, jos tuomari viheltää joukkueellesi sivurajan, kun pallo on mennyt sinusta yli? Juha: "Annan mennä, omaksi hyväks se menee. Matti: Saatan vaieta, mutta, jos on isompi peli, saatan sanoa. Tunnustetaanko yleensä? Juha: Ei ne yleensä tunnusta. Matti: Ei. Vaikuttaako ottelun tärkeys? Juha: Kyllä sitä liikuntatunnilla pitää tunnustaa, kun ei ole mitaleita jaossa. Koulujenvälisissä ei tunnustettais. Haastattelija (toteavasti): Matilla oli päinvastoin? Matti: Niin. Entäs jos on tiukka tilanne? Juha: En varmasti tunnustais. Haastattelija: Jos olis selvässä johdossa, niin silloin pitäis? Matti: Tilanne ei vaikuta. Tunnustatteko koulupelissä, jollei opettaja tuomitse? Juha: Jos on hyvä peli, niin ei silloin, mutta, jos on leikkipeli, niin vois tunnustaa. Matti: Niin, tunnustaisin kumminkin.

Juha arvosti jännittäviä kamppailuja voitosta. Kokemusten myötä hän oli oppinut vaikenemista säätelevän epävirallisen normin: *vaikeneminen hyväksytään järkevänä käyttäytymisenä joukkueen edun ollessa uhattuna - joukkueen ollessa johdossa pelaajan tunnustettava virhe jännityksen säilyttämiseksi* Matilla puolestaan oli yhä ihanteellinen kuva oikeissa peleissä vallitsevasta reilusta pelistä. Haastattelu tukee konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukaan ihminen rakentaa ajattelumallejaan kokemustensa kautta vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (vrt. Kruger & Lersch 1982, 173-175).

Aloitteellinen rehellisyys oli epärationaalista silloin kun kamppailtiin voitosta. Kilpaurheilu oli oma maailmansa, jossa ottelun juonena on voittaminen. Vastustajan auttaminen ei sovi kuvaan (vrt. Telama, Heikkala, Laakso 1995). Juha paljon pelanneena teki eron eri tilanteissa sovellettavien normien välillä. Mattin kokemus joukkuepeleistä rajoittui koululiikuntaan ja vähäiseen pelailuun kavereiden kanssa. Suuntautuessaan aktiivisesti musiikkiin kilpaurheilu oli jäänyt vieraaksi ja reilun pelin käsitys eräänlaiseksi oman kokemusmaailman

ulkopuoliseksi uskomukseksi, diskursiiviseksi käytännöksi siitä, kuinka tulee vastata.

Kuudesluokkalainen Antti on pelannut kolme vuotta seurassa koripalloa, sen lisäksi hän harrastaa talvella kavereiden kanssa jääpelejä sekä kesällä katukorista. Vaikeneminen tärkeiden pelien tiukoissa tilanteissa ja joukkueen ollessa tappiolla ei hänen mukaan sodi reilun pelin henkeä vastaan. Joukkueen ollessa johdossa on "herrasmiestä" kertoa omasta virheestä tuomarille. Myös Antin vastauksista näkyy kokemuksen tuoma epävirallisen normiston tuntemus.

Oletettuun käyttäytymiseen vaikuttavat sekä rehdin pelin ihanteen mukainen vaatimus menetellä rehellisesti että odotus toimia järkevästi joukkueen eteen. Antti tiedostaa kahdenlaisten normien olemassaolon: toiset ylläpitävät ihannetta siitä, kuinka kentällä tulee pelata, ja toiset rajaavat käsitystä siitä, mitä saa tehdä joukkueen edun nimissä. Antin valmentajalla on kasvatuksellinen ote, mutta se ei riitä: mitä tärkeämpi ottelu ja mitä hankalampi tilanne, sitä johdonmukaisemmin Antti hyväksyy vaikenemisen. Toimiessaan reilun pelin hengen mukaan hän toisaalta kokee saavansa valmentajan hyväksyntää ja arvostusta.

Antti arvostaa reilun pelin periaatetta, vaikka se ei hänelle aina merkitsekään aloitteellista rehellisyyttä. Antin käsityksessä herrasmiesmäisestä pelistä ottelun tärkeys, jännityksen säilyttäminen sekä suhde vastustajaan vaikuttavat vaikenemista säätelevien normien tulkintaan.

Antti: Myönnän, jos ollaan voitolla, tappiolla ja tiukassa tilanteessa en. Haastattelija: Miksi? - Koripallo on herrasmiespeli. Vaikuttaako ottelun tärkeys? - Koulujenvälisissä tulee helpommin oltua hiljaa, luokapeleissä voi tunnustaa, kun ei ole tärkeyttä, samoin liikuntatunnilla. Seurassa ei sanota, jos on play off -ottelu. Entä tiukassa tilanteessa, tulisiko tunnustettua? - Riippuu vastustajasta. Jos on reilu tappio? - Ei. Jos reilu johto? -Tulis. Miten joukkueesi reagoi, jos tunnustat?

- Ovat hiljaa. Valmentaja sanoo, että ihan hyvä, kun sanot. Sitä saa enemmän luottamusta ja arvostusta.

Vastuun siirtämistä erotuomarille edistivät sekä kanssapelaajien että valmentajan taholta koetut käyttäytymisodotukset. Kun voitto ei ollut uhattuna oli helppo toimia rehdisti, sillä silloin ei loukattu joukkueen etua. Myös valmentajaan kohdistui ristiriitaiset odotukset: hän on samanaikaisesti sekä pelinjohtaja että kasvattaja. Omaksuessaan pelinjohtajan roolin hänen oli helppo itse vaieta ja siirtää vastuu tuomarille. Antin tunnustaminen teki tilanteen julkiseksi ja valmentajan oli otettava kasvatuksellinen rooli. Samalla myöskään kanssapelaajat eivät sanktioineet Antin tekoa.

Kokemuksen ja iän myötä oppilaat erottivat seurapeleissä ja koulun liikuntunnilla sovellettavat normit toisistaan: *kokemus kilpaurheilusta liittyi hyötyajattelun hyväksymiseen silloin kun pelaaminen koettiin jännitystä tuovana viihteenä* (vrt. Elias 1986). Pelaamisen viihdeluonteeseen liittyi epävirallinen normi: kun joukkue oli selvässä johdossa, pelaajien tuli jännityksen säilyttämiseksi pelata rehellisesti. Jos taas tilanne oli tasainen tai oma joukkue häviöllä, joukkuepelejä harrastaneet eivät käyttäneet perusteluissaan reiluun peliin viittaavia merkityksiä. Niitä esiintyi lähinnä seuraan kuulumattomilla ja vähän pelikokemusta omaavilla oppilailla.

Joukkueen edun ajattelu ilmeni heteronomisena asenteena erotuomaria kohtaan: ylhäältä päin tuleva vaatimus reilusta pelistä tiedostettiin mutta sitä ei noudatettu. Hyötyajattelu hyväksyi virheistä vaikenemisen ja epävarman tuomarin manipuloinnin, vastustajalle ei kuitenkaan suotu samaa mahdollisuutta.

Suurin osa joukkuepeliä harrastavista oppilaista ei kokenut vaikenemista tai epävarman erotuomarin hyväksikäyttöä moraalisenä kysymyksenä vaan pikemmin yleisenä tapana, jossa vastuu siirrettiin erotuomarille. Ruma peli yhdistettiin yleensä sen välineelliseen luonteeseen - mitä oletetut pelitilanteet

myös kuvasivat. Muutamat oppilaat käyttivät käsitettä leikkimielisestä rumasta pelistä, jota harrastettiin silloin, kun voittaminen ei ollut tärkeää. Perusteluina käytettiin pelaamisen hauskuutta ja "oikean pelin tuntua" sekä sitä, että näin oppilas saattoi osoittaa opettajalle harrastaneensa lajia.

6. 4 Vastustajan huijaaminen lasten itse organisoimissa peleissä

Haastateltavat pelasivat vapaa-aikanaan joukkuepelejä kuten jääkiekkoa sekä jalka- ja pesäpalloa ilman aikuisten ohjausta. Harrastus oli jopa yleisempää kuin seurassa pelaaminen, sillä myös seuraan kuuluvilla oli tapana pelailta iltaisin kavereiden kanssa. Organisoimissaan pelejä lapset valitsivat joskus keskuudestaan tuomarin: "Jos pelataan jalkapalloa, niin mokke saa olla tuomari, jos pesäpalloa, niin lukkari." Yleensä vastustajan pelaajat kontrolloivat sääntöjen noudattamista.

Pelin käynnistämiseen kuului keskustelu sääntöjen muutoksista ja tulkinnoista. Sovittiin esimerkiksi siitä, että "maalialue ei hyväksytä, jos pallo menee korkeammalta kuin maalivahti yltää". Innostuttaessa kilpailemaan rikottiin sääntöjä mutta riitojen välttämiseksi varottiin menemästä liian pitkälle. Vastustajan toimiminen tuomarina muutti pelin lopulta suhteellisen kontrolloiduksi (vrt. Kähler 1985, 259-280).

Kolmasluokkalainen Janne pelaa jalka- ja pesäpalloa kavereiden kanssa vapaa-aikana ja on pelannut kortteliliigassa jääkiekkoa yhden talven ajan.

Haastattelija: Oletteko pelanneet koulussa ilman tuomaria? Janne: Ei.

- Entä vapaa-aikana, menisitkö silloin tunnustamaan, jos vastapuoli ei huomaa? Janne: Joskus siellä tulee nahistelua. Joku rupeaa inttämään vastaan, että ei mennyt. - Lasketteko pisteitä vapaa-aikana? Janne: Tietenkin, mutta ei me aina. - Entä voisitteko ajatella pelatessanne ilman tuomaria kokeilevanne, huomaako vastustaja? Jan-

ne: Kyllä ne sen huomaa.

Kolmasluokkalainen Jari kertoo kokemuksistaan koulun liikuntatunnilta. Jari pelaa iltaisin jalkapalloa ja on aloittanut pesäpalloharjoitukset seurassa.

- Oletteko pelanneet koulussa ilman tuomaria? Jari: Kyllä me kerran kun oma opettaja ei tullut ja toinen kävi välillä katselemassa. Kyllä me aika rehellisesti pelattiin. Toinen joukkue, jos teki virheen, niin kyllä me saatiin taivutettua ne oikeuteen. - Miten se vapaa-aikana onnistuu? Jari: Kyllä se ihan hyvin menee ilman tuomaria.

Jannen ja Jarin mukaan pelaamista ilman tuomaria harrastettiin vapaa-aikana, mutta ei juuri koulussa - ainakaan vielä kolmannella luokalla. Haastatteluissa ei järjestelmällisesti selvitetty, kuinka yleistä pelaaminen koulussa ilman tuomaria oli. Aineistostani sain käsityksen, että henkilökohtaisen vastuun ottaminen oli helpompaa vapaa-aikana kuin koulussa pelatessa. "Siellä (koulussa) tulee kaikenlaista huutoa. Entä vapaa-aikana? -Siellä se onnistuu vähän paremmin." Lapset ovat kolmannella luokalla yleisesti heteronomisessa vaiheessa, jossa opettajan auktoriteetin kunnioittamista perustellaan rangaistusten välttämällä.

Lasten organisoimissa peleissä pelaamisen "vakavuus" vaihteli. Vastustajan johdattelu ansiottoman sivurajaheiton saamiseksi hyväksyttiin siinä kuin epävarman erotuomarin johdattelu. Vastustajan petkuttamista ei näinollen paheksuttu: " Voisin minä kokeilla, että huomaako se vastustaja, että pallo meni minusta yli. "

Tiukempaan asenteeseen johdatteli käytännön logiikka, jossa monta silmäparia näkee paremmin kuin yksi. Vastustajan hoitaessa tuomarin virkaa oli turha yrittää petkuttaa.

- Jos tuomari on huono, niin saa tehdä. Entä, jos pelaatte ilman tuomaria? - Ei ... tuskin se onnistuu. Ainahan voi yrittää.

Lapsille tyypilliseen heteronomiseen järkeilyyn kuului käsitteiden "saa tehdä" ja " voi tehdä" sekä "kannattaa tehdä" rinnastaminen. Heteronomisen tason myöhemmässä vaiheessa sääntöjä noudatetaan silloin, kun on edullista menetellä niin (Vandzilak 1985). Pelaaminen ilman tuomaria osoitti oppilaille sääntöjen merkityksen, sillä joukkueiden valvoessa toistensa peliä varottiin menemästä liian pitkälle, koska kokemukset olivat osoittaneet riitojen vaarantavan pelaamisen.

Riitoihin jouduttaessa konfliktit sovittiin "antamalla periksi, jotta saataisiin peli käyntiin." Tahallista epärellisyyttä vältettiin tai sitten kokeiltiin ("tulee sitä yritettyä"), mutta myönnettiin virhe, jotta vakavaa riitaa ei syntyisi. Osallistumisen perustuessa vapaaehtoisuuteen oli tiedettävä raja, kuinka pitkälle voi mennä: " Siitähän tulis ensin hirveä tappelu, kuka sais sen pallon. Jos peli ei jatkus pitkään aikaan, niin voisin tunnustaa. " Pelaaminen ilman tuomaria johti suurempaan henkilökohtaiseen vastuuseen, koska pelaajilta puuttui aikuinen auktoriteetti, jolle saattoi delegoida vastuun sääntöjen noudattamisesta ja joka vastasi riitojen selvittämisestä.

Syynä suurempaan vastuun ottamiseen oli myös se, että pelatessaan keskenään lapset kokivat itse toiminnan, pelaamisen, tärkeämmäksi kuin voittamisen. Pisteitä "joskus lasketaan, välistä taas ei ". Kun pelaamiseen asennoiduttiin leikkimielellä ja osallistujat luottivat toisiinsa, saatettiin kehittää sallivia pelisovellutuksia:

"Ei me vapaa-aikana yleensä pelata tosissaan. Me sillä lailla nautetaan ja keksitään pöljä sääntöjä... Kyllä me varmaan otettas (tahallinen aggressiivisuus vastustajan pientä, mutta taitavaa pelaajaa kohtaan). Me pelataan jalkkistakin sillä lailla, että saa ottaa pallon käteen ja runttia. "

Edellisessä kertomuksessa säännöt olivat väljiä ja pelaaminen ilmaisullista ja yhteistoiminnallista pikemmin kuin kilpailumiseen perustuvaa.

Sääntöjen merkitys käyttäytymisen säätelijänä väheni ja leikkimielistä fyysistä aggressiivisuutta osoitettiin ilman, että pelättiin itsekontrollin menettämistä. Vastuun ottaminen ei perustunut sääntöihin vaan "läheisyyden etiikkaan", siihen, että pelaajat tuntevat hyvin toisensa ja ovat ystäviä keskenään (vrt. Bauman 1993, 116).

Vaikka omista virheistä vaiettiin ja vastustajaa johdateltiin, oppilaat sovelsivat pelatessaan keskenään korkeamman tason moraalista ajattelua kuin aikuisen toimiessa erotuomarina. Perusteluina käytettiin Kolbergin konventionaaliseen tasolle tyypillistä halua miellyttää läheisiä henkilöitä ja yhteisön näkökulmaa. (vrt. Kohlberg ym. 1987, 295). Ajattelua kuvasivat kommentit: "Tunnustetaan, jotta saadaan peli käyntiin," "Annetaan periksi, ettei tule riitaa" ja "Kyllä sitä kaverien kanssa pelatessa vois tunnustaa, ettei tulis tappelua."

Sääntöjen merkitys tiedostettiin, koska pelaajilla oli samanaikaisesti sekä vapaus suorittaa valintoja että riippuvuus vastapuolesta yhteisen päämäärän kautta. Riidat sovittiin, koska pelaamista arvostettiin enemmän kuin ottelun lopputulosta, ja prosessi johti rehellisyyden merkityksen kokemiseen. Yhteistoiminnallisen ajattelutavan takaa löytyi motivaatio itse toimintaa, pelaamista kohtaan.

7. AGGRESSIIVISUUS

7. 1 Normien säätelemä keino häiritä vastustajan peliä

Instrumentaalinen aggressiivisuus tarkoittaa tutkimuksessani tahallista vastustajan pelin häirintää aiheuttamalla tälle fyysistä tai henkistä särkyä tai sillä uhkaamista. Se on näin osa edellä käsiteltyä hyötyajattelua. Strategiaan kuuluu, että vastapelaajalta otetaan "luonto pois" lajille tyypillisellä kovalla pelillä tai uhkauksilla ja eleillä. Siihen voi kuulua myös ärsyttäminen virheisiin

vaikeasti havaittavilla pikkurikkeillä tai herjaavalla kielenkäytöllä. Aggressiivisuuden ja väkivallan eroa kuvaa se, että edellistä arvostetaan rohkeutta ja miehistä hallintaa ilmentävänä resurssina, jälkimmäinen tuomitaan toisen pelaajan vahingoittamisena (vrt. Bredemeier & Shields 1985; Gabler 1987,37; Gallmeier 1985; Nash & Lerner 1981.)

Strategisen aggressiivisuuden hyväksymistä selvitettiin seuraavalla tilanteella: Vastustajan paras pelaaja on pienikokoinen, mutta erityisen taitava pelaaja. Oma joukkue laittaa häntä puolustamaan vahvan ja kookkaan pelaajan, jonka tehtävänä on tarkoituksella pelotella ja rikkoa vastustajaa tuomarin näkemättä tai ainakin pelata huomattavan kovaa. Olisitko itse valmis panemaan ison pelaajan ...? Jne.

Instrumentaalinen aggressiivisuus hyväksyttiin yleensä silloin kun menestyminen koettiin tärkeänä asiana. Vastauksissa korostui raja, jonka ylittyttyä kovat otteet tuomittiin. Kyseinen "moraaliseksi kysymykseksi muuttumisen raja" vaihteli henkilöstä ja tilanteesta riippuen. (vrt. Silva III 1981). Uhkailu ja elekieli hyväksyttiin enemmän kuin suorat kovat otteet. Kova peli hyväksyttiin, kunhan käytettiin sääntöjen sallimia keinoja: "En tiedä, sallituissa puitteissa voisin vähän pelotella." "Mitenkään fyysisesti ei sais ärsyttää mutta henkisesti kyllä." Hyväksymistä helpotti, jos vastapuolella oli yhtäläiset mahdollisuudet vastata siihen: "En minä pienempää menis rikkomaan... jos olis isompi, niin sitten."

Aggressiivisuus yhdistettiin kamppailuun voitosta, mutta vastustajan tahallista vahingoittamista ei hyväksytty. "En minä ainakaan, vois käydä vaikka kuinka pahasti. -Jos vähän naljailisit jotain ... voisitko sillä lailla? "No kyllä... elikä lievästi, en mitenkään pahasti." "Työntäsin ja puhusin siten, että sitä rupeais pelottamaan. " " Minä pelottelisin, että koulun jälkeen." "Jos hirveen totinen peli olis, niin voisin minä laittaakin. Mutta en minä sillä lailla, että se kävis sen pienen kimppuun ja rökittäis." "Kiinni vois pitää, mutta en menis heittelemään." "En minä sillä lailla, että se rökittäis ja hakkais ... sillä lailla, että se

olis parempi kuin se pikkuinen."

Oppilaat tiedostivat rehdin pelin vaatimuksen mutta hyväksyivät aggressiivisuuden "tilanteen siihen pakottaessa". Strateginen aggressiivisuus oli helpompi hyväksyä, jos saattoi vaieta ja katsella sivusta: "En minä käskisi sitä menemään, antaisin sen tehdä omana juttuna." Seuraavissa kahden kuudesluokkalaisen pojan vastauksissa näkyy jo usein aikaisemmin esilletullut ottelun tärkeyden ja ottelutilanteen merkityksen vaikutus hyötyajatteluun. Samalla kun vastuuta siirretään on tärkeää tietää, kuinka pitkälle voi mennä eri tilanteissa. Ystävyys merkitsee enemmän kuin ottelun voittaminen.

- Ei se hyväksytyä ole, mutta jos vaikka olis mestaruusottelu kyseessä ja oltas pari maalia häviöllä sen pikkukidin takia, niin en minä sanos mitään. - Väärin se tietenkin olis, mutta kuitenkin hyväksyisin. - Koulun pelissä en hyväksyisi, mutta maailmanmestaruusottelussa hyväksyisin. - Hyväksyisin, jos oltas parilla korilla häviöllä, mutta en, jos rutkasti johdossa. - Jos tähtipelaaja olis kaveri, niin en hyväksyis, vaikka olis mikä ottelu. - Minun mielestä ei vaikuttaisi. Mitenkään fyysisesti ei sais ärsyttää, mutta henkisesti kyllä. Jos olisit itse iso pelaaja, olisitko valmis rikkomaan? - En menis, kun tuomari huomais. Muuten menisin. - Niin minäkin.

Haastateltavat tiedostivat reilun pelin vaatimuksen mutta hyväksyivät strategisesen aggressiivisuuden. *Mitä tärkeämpää menestyminen oli ja mitä uhkavampana ottelutilanne koettiin, sitä sallivammin aggressiivisuuteen suhtauduttiin.* "Sellaisissa isommissa turnauksissa sillä varmaan olis väliä. Että, jos sinne asti olis päästy, niin kannattaa sitä yrittää voittaa kunnolla."

Seuraavassa ote Antin ja Mikon haastattelusta. Molemmat ovat harrastaneet seurassa koripalloa. Antti, joka harrastaa yhä, innostuu kokemuksiaan muistellen erittelemään koripallon epävirallista normistoa. Joukkuepeleissä ei sovelleta yhtä ainoaa normatiivista koodia vaan erilaisia normistoja pelin

luonteesta riippuen. Antti hyväksyy sarjapeleissä stragisen ruman pelin mutta paheksuu sitä pelatessaan vapaa-aikana kavereiden kanssa. Strategiseen käyttäytymiseen ei koripallossa kuulu niinkään avoin fyysinen aggressiivisuus kuin vastustajan ärsyttäminen pikkuririkkeillä. Tarkoituksena on häiritä pelaajan kykyä keskittyä omaan peliin ja kalastella virheitä, joista tuomari rannaisee.

Antti ei pidä sopivana, että valmentaja avoimesti kehottaisi rikkomaan ja häiritsemään vastustajan avainpelaajaa. On myös hyväksyttävämpää ilmaista aikomus tahalliseen kovaan peliin epäsuorasti.

Haastattelija: Hyväksyisittekö kovan pelin? Mikko: Jos ollaan tappiolla. Antti: Sarjaottelussa olemme kaikki lyöneet vuorotellen käsille hyvää pelaajaa niin että tuomari ei ole huomannut. Luokkaottelussa ei ole niin väliä. Yksi valmentaja sanoi, että voi vähän rikkoa niin, että tuomari ei huomaa. -Olisitteko itse valmis rikkomaan? Mikko: Ei välttämättä väliä ... riippuu mielialasta. Antti: Jos valmentaja haluaa, että rikon, niin en hyväksy. Mutta jos sillä lailla, että kyseinen pelaaja joutuu pois virheiden takia, niin kyllä.

- Vaikuttaako ottelun tärkeys? Antti: Sarjapeleissä hyväksyisin, en koskaan koulupeleissä. - Entä jos pelaaja olis ihan outo? Mikko: Ei se se ratkaise. - Entä jos vihamies? Mikko: Ilomielin. Antti: Jos se on hyvä pelaaja, minä sanoisin valmentajalle, että minä haluaisin puolustaa sitä, koska on vähän kalavelkoja ... ja että onnistuisin paremmin kuin viime pelissä, kun pääsi putkeen. -Olisitteko isona pelaajana itse valmis rikkomaan? Mikko: Ehkä, jos ollaan paljon tappiolla. Antti: Ei, jos älyttömästi tappiolla, mutta jos kuuden pisteen tappio, niin voisin pitääkseni joukkueettani pystyssä. - Entä vapaa-aikana? Mikko: En. Antti: En kyllä rupeais niin röyhkeää peliä. Se on vähän yli...

Sarjapelit olivat joukkuepelejä harrastaville tosipelejä, joissa taistellaan voitosta. Aggressiivisuus yhdistettiin kamppailuun voitosta ja uhkaavaan tap-

pioon. Koska moraalina koetaan kaikkensa yrittäminen, huoli ottelun lopputuloksesta luvallisti ruman pelin. Ottelut koettiin vapaa-aikaan kuuluvana viihteenä, näytelmänä, jossa pelaajan roolissa voi käyttäytyä tavalla, jota normaalissa elämässä ei hyväksytä. Näytelmän ideana on, että pelaajat voivat erotuomarin ja sääntöjen turvallisessa kontrollissa ottaa fyysisesti mittaa toisistaan (vrt. Elias 1986; Nash & Lerner 1981)

Tähän "luvalliseen regressioon" kuuluivat joukkueen etu peliyhteisön näkökulman sijasta, vastustajan kokeminen objektina, johon voi kohdistaa tekoja, sekä heteronominen asenne sääntöihin ja erotuomariin. Normatiivisesta vastuusta saattoi vapautua siirtämällä vastuu auktoriteetille: "Hyväksyisin, jos valmentaja laittaa." "Koulujenvälisessä ottelussa, jos annetaan annetaan tehtäväksi, niin pitää." Se, että aggressiivisuus koettiin pelaajan rooliin kuuluvana asiana, vapautti moraalista vastuusta. (vrt. Bredemeier & Shields 1995,124; Elias 1986; Meakin 1982; Terry & Jackson 1985.)

Hyväksymisen ehtona oli oman tunnekontrollin säilyttäminen. Leikki muuttuu todeksi silloin kun siitä on ikäviä seurauksia. Bredemeierin ja Shieldsin (1985) mukaan pelille ominainen ajattelu ei kokonaan korvaa arkipäivän moraalialue - urheilun moraalilla on pikemmin osa sitä. Sääntöjen ja toimitsijoiden tarkoitus on suojella pelaajia: kaikki väkivalta on kiellettyä, joka ei tapahdu lajille ominaisella tavalla tai joka pyrkii vastustajan tahalliseen vahingoittamiseen.

Aggressiivisuuden hyväksymiseen liittyi emotionaalinen etäisyys oletettuun teon kohteeseen. Vastustajan kokeminen etäisenä ja vihattavana olivat yhteydessä aggressiivisuuden hyväksymiseen, läheisyys ja ystävyys taas ehkäisivät sitä. (vrt.liite: taulukko 6). Kookasta pelaajaa ei yleensä lähetetty rikkomaan kaveria vastaan. Sikäli kun kova peli hyväksyttiin, väkivallan piti olla kontrolloitua ja lievää: "Kaveria ei rikota ihan niin kovasti, voidaan vähän hämätä". Outoa pelaajaa vastaan oli helpompi lähettää iso pelaaja: " Ehkä, jos se tekis joka korin niin, että me ei saatas mahdollisuutta." Jos oletettu vastapelaaja oli vihamies, joka oli kiusannut välitunnilla, kosto yhdessä hyöty-

näkökulman kanssa innostivat uhoamaan: "Mennään usuttamaan," "sitten vois heitelläkin, "jos olis vihamies, niin goljatti sinne vaan" tai "voi olla, että se ei jatkas peliä enään sen jälkeen." Osa haastateltavista korosti tunnekontrollia riippumatta negatiivisista tunteesta: "Vois sitä silloin kun ei ottais liian rankasti. Vastustajaa ei saa vahingoittaa."

Ystävyys selitti myös sitä, miksi lasten itse organisoimissa peleissä pelattiin siistimmin: "Ei sitä kehtaa, kun ollaan kavereita kaikki." "Hyviä kavereita kun ollaan, ei sitä kehtaa ruveta päättään aukomaan". Eri asiana koettiin leikki-mielinen ruma peli, jota harrastettiin myös kavereitten kanssa pelatessa: "Ilman tuomaria pelaaminen ei ole oikeaa peliä vaan leikkipeliä. Vois sitä leikillään tapella."

Tunteiden yhteyttä aggressiivisuuteen kuvaa sanonta "vastustajaa tulee vihata." (Rotella & Conelly 1984). Esimerkiksi jääkiekkoilijat valmistautuvat otteluihinsa käyttämällä rituaaleja, jotka valmistavat kohtaamaan vastustajan fyysisesti. Yleistä on, että ystävällinen keskustelu vastustajan kanssa lämmittelyn aikana on kielletty (Gallmeier 1985,87,105,152).

Välttääkseen syyllisyyttä ihmiset tekevät kohteistaan kasvottomia tai näkevät ne ominaisuuksina kuten pahana tai ilkeänä (Bauman 1993, 122 -128). Ystävyys- ja kiintymyssuhteet altistavat moraalisille tunteille ja edellyttävät ihmisten käyttäytyvän moraalisesti toisiaan kohtaan (Rawls, 1988, 272-274).

Ystävyyskään vastapelaajan kanssa ei aina riittänyt ehkäisemään rumaa peliä: "Kyllä minä ainakin laittaisin, peli on peliä" (kuudeluokkalainen poika). Ottelun korostaminen muusta elämästä irrallisena tapahtuma salli epävirallisten normien yleensä tuomitseman käyttäytymisen. (vrt. Bredemeier & Shields 1985).

Niilläkin, jotka lähettäisivät ison pelaajan rikkomaan kaveria, ystävyys sää- teli hyväksyttävän aggressiivisuuden astetta: "Jos olis hirveen totinen peli, voi- sin minä laittaakin.... mutta en minä sillä lailla, että se kävis sen pienen kimp-

puun ja rökittä. Sillä lailla vaan, että se olis parempi kuin se pikkuinen." "Ihan sama, jos vain pelottelee." (kolmasluokkalaisten vastauksia).

Strateginen aggressiivisuus oli helpompi hyväksyä siirtämällä vastuu kanssapelaajalle. Monet haastateltavista lähettäisivät joukkueoverin rikkomaan ystävää, mutta itse eivät menisi. Perusteluina käytettiin teon paheksuttavuutta, sillä ystävyys velvoitti hyvään käytökseen ("En minä kehtais"). Yleistä heteronomisen moraalin vaihetta kuvaa perusteleminen seurausten pelolla: " En vois, kun naapurin puolen pelaajat kumminkin kertoisivat". "Kyllä hyväksyisin, kun se ei sais tietää."

Ottelun tärkeyden vaikutusta kysyttäessä ilmeni, että tapaan vastata vastata vaikutti oppilaiden nuoruus ja kokemattomuus seurassa pelaamisesta. (ks. liite: taulukko 5). Nuoremmat ja vähän joukkuepelejä harrastaneet oppilaat hyväksyivät kovan pelin pikemmin liikuntatunnilla: "Vois sen ehkä oman luokan pelissä hyväksyä". Pelaaminen liikuntatunnilla on heille leikkiä, "oikeiden pelien" merkityksellisyys taas yhdistetään reilua peliä korostavaan diskurssiin.

Nuorempien oppilaiden vastauksista näkyi heteronominen ajattelu, jossa sääntöjen noudattamista opeteltiin seurauksia ennakoimalla: "En varmasti, kumminkin se tuomari näkis. Näyttäs, että sillä Ryhäsellä on silmiä ympäri päätä." Myös koulujenvälisen pelien kielteinen asenne perustui erotuomarin kunnioittamiseen ja rangaistusten välttämiseen: "Entä koulujenvälisessä turnauksessa? - En minä ainakaan ... joutuis vaikka pelistä pois. Jos vaikka olis hyvä pelaamaan, niin menis muiltakin mahdollisuudet."

Samoin kuin erotuomarin harhauttamisessa myös aggressiivisuudessa reilu peli koettiin ylhäältä päin tulevana normina, jossa ottelun merkitys vaati rehellisiä keinoja ja erotuomarin kunnioittamista. Pelikokemuksen puute näkyi aggressiivisuuden tuomitsemisena moraalisenä kysymyksenä: "Kyllä ne aika pöljiä ovat, kun yrittävät sillä alailta saada kaverilta pelihalun pois." Vastaavasti kokemukset sääntöjen rikkomisesta liikuntatunnilla olivat tehneet tuntipelistä

"arkisemman" tapahtuman ja erotuomarina toimivasta opettajasta vähemmän pelottavan auktoriteetin, jota uskalsi uhmata.

Joukkuepelejä seurassa harrastaneilla ottelun merkitys ja tappion uhka luovallistivat vastuun siirtämisen : " Ei se hyväksyttyä ole, mutta jos vaikka olis mestaruusottelu kyseessä ja oltas pari maalia häviöllä sen pikkuskidin takia, niin en minä sanos mitään. " "Hyväksyisin, jos oltas parilla korilla häviöllä, muuten en hyväksyis." "Tietenkin, jos on koulujen välinen turnaus, niin pitää sitä vähän kovempaa ottaa." *Ottelutilanteen merkityksen korostuminen ja sen uhkaavuus joukkueen kannalta johtivat aggressiivisuuden hyväksymiseen - vaikka samalla tiedostettiin sen olevan vastoin käsitystä reilusta pelistä.*

Oppilaat tunsivat sääntöjen edellyttämän rehdin pelin, mutta delegoivat vastuun erotuomarille. Otteluiden mieltämistä moraalin suhteen vähemmän vakavana tapahtumana kuvaa se, että hyötynäkökulma painoi yleensä enemmän kuin ylhäältä päin tuleva normi: " Väärin se tietenkin olisi, mutta kuitenkin hyväksyisin." Riittävän kiperä tilanne sai oppilaan hyväksymään väkivallan, vaikkei olisi pitänyt sitä suotavana.

Kuudesluokkalaisista joukkuepelejä harrastaneista löytyi myös oppilaita, jotka hyväksyivät aggressiivisuuden ottelun tärkeydestä riippumatta. Tärkeissä otteluissa kova peli oli osa taktiikkaa, jota toteutetaan valmentajan kehotuksesta (vrt. Frogner & Pilz 1982; Vaz 1974). Liikuntatunnilla ja keskenään pelatessa aggressiivisuudella ei ollut välineellistä luonnetta. Koska ei pelattu voitosta, ruma peli oli ilmaisullista, vähemmän vakavaa ja näytelmän kaltaista. Tarkoituksena oli tehdä pelaaminen hauskemaksi, enemmän oikean pelin kaltaiseksi. Jussi on pelannut neljä vuotta jääkiekkoa seurassa ja harrastaa vapaa-aikanaan pesä- ja jalkapalloa.

Hyväksyisittekö liikuntatunnilla? - Hyväksyttäis. Entä koulujenvälisesä ottelussa? - Koulujenvälisessä, jos annetaan tehtäväksi, niin pitää. Jos tämä vastustajan hyvä pelaaja on kaveri? -Ei ihan niin kovasti.

Jos outo? - Ei väliä. Jos kysymyksessä on vihamies? - Onnelliseksi tulis. Entä, kun pelaatte ilman tuomaria? - Se on leikkimielistä peliä. Vois sitä leikillään tapella.

Erona erotuomarin hyväksikäyttöön oli, että *instrumentaalista aggressiivisuutta perusteltiin pelaajan rooliin kuuluvana tehtävänä, johon valmentaja saattoi määrätä*. Vastuu ei tällöin ollut henkilökohtaista vaan siirrettiin urheilulle ominaiselle tavalle toimia. Urheilun kokeminen muusta elämästä erillisenä, vähemmän vakavana alueena vapautti tarkastelemasta rumaa peliä moraalisena kysymyksenä (vrt. Arnold 1984; Bredemeier & Shields 1985). Haastateltavan vastaus tukee Pilzin (1995) havaintoa, että valmentajan odotukset lisäävät kovien otteiden hyväksymistä. *Rankemman aggressiivisuuden hyväksymiseen liittyi väkivallan arvostaminen myönteisenä miehisenä ominaisuutena, keinona osoittaa tilanteen hallintaa* (vrt. Gallmeier 1985; Hoikkala 1989, 167; Nash & Lerner 1981; Terry & Jackson 1985).

Pelaamisen tarkoitus vaikutti käsityksiin hyväksyttävästä käyttäytymisestä. Henkisen kypsymisen ja kokemusten myötä oppilaat erottivat eri tilanteissa sovellettavat käyttäytymisnormit. Osallistuminen organisoituun kilpailutoimintaan opetti, että instrumentaalinen kova peli hyväksytään vain kamppailtaessa voitosta - keskenään vapaa-aikana ja liikuntatunnilla saattoi harrastaa leikkimielistä aggressiivista peliä, jotta pelaaminen olisi hauskaa.

Kovien otteiden mieltäminen pelaajan rooliin liittyvänä tehtävänä ja valmentajan odotukset vapauttivat henkilökohtaisesta vastuusta. Instrumentaalisen kovan pelin hyväksyminen liittyi selvimmin ottelutilanteen uhkaavuuteen ja aggressiivisuuden kokemiseen osana tärkeiden otteluiden taktiikkaa. Kovien otteiden hyväksymistä lisäsi aggressiivisuuden arvostaminen miehisenä piirteenä. Rangaistusten pelko, ystävyys vastustajan kanssa sekä pelaaminen välittämättä ottelun lopputuloksesta ehkäisivät rumaa peliä. Reilua peliä kuvaavana rajana oli, että vaikka pelattiin tosissaan, vastustajaa ei haluttu tahallisesti satuttaa.

6. 2 Tapa vaikuttaa erotuomarin päätöksiin ja osoittaa solidaarisuutta joukkueelle

Tuomarin tulee oikeudenmukaisuuden toteutumiseksi asettua henkilökoh- taisten vaikuttimien yläpuolelle ja antaa samanlaisissa tilanteissa yhden- mukaisia tuomioita. Oikeudenmukaisuus ymmärretään tietyn asiantilan, kuten tuomarin ratkaisun, kykyinä herättää hyväksynnän tunteita. (vrt. Ahlman 1943,102-104). Protestoinnin erotuomarin päätöstä kohtaan voi näin käsittää reaktioksi joukkueen epäoikeudenmukaisesta kohtelusta.

Koska tilanteet ovat usein tulkinnanvaraisia, strategiaksi muodostuu ero- tuomarin päätöksiin vaikuttaminen: "Paine pelin aikana pelaajien ja yleisön ris- titulessa on valtava. Tilanteet pitää pystyä ratkaisemaan nopeasti ja oikein. Ripeyttä tarvitaan erityisesti silloin, kun peli alkaa karata käsistä. Epäselviin tilanteisiin pitää puuttua heti". (Pesäpallotuomari Antti Issakainen, Kainuun Sanomat 20.8. 1996, haastattelu.)

Pelaajat käyvät sitä kuumempana, mitä tärkeämpää voittaminen heille on ja mitä enemmän tuomarin tekemä virhe voi vaikuttaa lopputulokseen. *Erotuomarin päätöksiin kohdistuvaa protestointia käsitellään tutkimuksessani eleinä ja kielenkäyttönä ilmenevänä aggressiivisuutena.* Koska kysymyksessä on joukkueen etu, protestointi luokitellaan strategiseksi aggressiivisuudeksi -huo- limatta siitä, että sillä usein on spontaani ja reaktiivinen luonne.

Valmiutta protestoida erotuomarin tuomiota kohtaan selvitettiin seuraavalla tilanteella: Olet läpiajon päätteeksi heittämässä palloa koriin, kun vastustaja tö- näisee sinua selkään sillä seurauksella, että pallo menee karkeasti ohi. Tuoma- ri ei näe tilannetta ja virhe jää viheltämättä. Miten reagoit tilanteessa? Jne.

Protestoinnin hyväksyminen liittyi strategiseen ajattelutapaan ja solidaari- suuden korostamiseen omaa joukkuetta kohtaan. Sääntöjen mukaan suun- soitto erotuomarille on käyttäytymisrangaistuksella tuomittava teko. Kiihkeissä

tilanteissa tunteita ei kuitenkaan hallittaisi - varsinkaan, jos koettiin, että ollaan oikeassa (ks. liite: taulukko 4). Säännöistä piittaamatta enemmistö haastateltavista protestoi tuomaria kohtaan ja piti tekoaan myös moraalisesti oikeana. Epäoikeudenmukaisuus aiheutti voimakkaan reaktion, jota oli vaikea kontrolloida: "Haukkusin tuomarin, aloittaisin väittelyn tuomarin kanssa." Toinen haastateltava: "Hermostuttaa, käyn tönimässä vastapelaajaa". Mitä muuta vois tehdä? - "Yrittäs olla tekemättä mitään."

Vastustajan teon kuvaileminen tahallisenä ja normien vastaisena aiheutti voimakkaan tunnereaktion (vrt. Gabler 1987, 40-41). Paheksunta kohdistui yhtä lailla tuomariin, koska hänen tilanteen kuvauksen perusteella olisi pitänyt nähdä virhe ja viheltää se. Reaktion voimakkuutta selittää moraalisten tunteiden väistämättömyys teon rikkoessa yleistettävää normia (vrt. Habermas 1983, 59): "Sitten vois jättää tilanteen siihen, jos ei ole paha tönäisy."

Kysyttäessä, onko reilua valittaa tuomarille, vastattiin: "Ei se reilua ole, mutta, jos itse olis samassa tilanteessa, niin olis." "Kyllä se sillä lailla on, kun on sääntöjä rikkonut." "Kyllä se minun mielestä on, ei varmaan sen tuomarin." Vastaukset kuvastavat tunteiden ja omakohtaisen kokemuksen merkitystä. Ylhäältä päin annettujen normien sijasta halutaan itse päättää oikeasta ja väärästä (vrt. Bauman 1993, 46).

Pelin jatkamista perusteltiin protestoinnin turhuudella: " Ei se siitä miksiäkään muutu." "Saattaisin käydä sanomassa tuomarille, että minua tönäistiin, mutta jos tuomari ei ota sitä korviinsa, eihän sille voi mitään. "

Seuraavassa ote kahden kuudesluokkalaisen pojan haastattelusta. Kari harrastaa seurassa pesäpalloa, Mikko jääkiekkoa.

Kari: Valitan tuomarille. Mikko: Jos tuomari ei reagoi, lyön pelaajaa turpaan. Miksi? Kari: Jotta tulis vapaahettoa. Mikko: Jos tulee selkään tönimään, niin kyllä sitä niin paljon hermostuu. Jos vaikka on tuntematon tyyppi, niin voi käydä käsiksi. Toimitko reilusti? Kari: Kyllä.

Mikko: Jos on oman koulun tuomari, joka yrittää suojella pikkukaritsoja niin kyllä sitä olis oikeus vähän tönäistäkin. Kumpi on enemmän syyllinen? Kari: Vastapelaaja. Mikko: Tuomari, koska pitää katsoa. Jos vihelletään virhe, onko OK? Kari: On. Mikko: On.

Voimakas protestointi liittyy aggressiivisuutta ja tilanteen hallintaa arvostavaan diskurssiin. Viheltämättä jätetty virhe koettiin epäoikeudenmukaisuutena ja siihen reagoitiin aggressiivisesti. Mikon uhoamisesta näkyy, että hän kokee aggressiivisuuden myönteisenä miehisenä ominaisuutena ja omaksunut koviksen roolin. Kovaan peliin on vastattava aggressiivisuudella, "jotta ei luultaisi mamman pojaksi." Opettaja on hänelle auktoriteetti, jota täytyy uhmata, koska tämä edustaa erilaisia arvoja. Mikko on omaksunut aikuisten ja koulun virallisten arvojen vastaisen asenteen, jossa korostetaan maskuliinisuutta ja tehdään ero pehmoiluun. Miehisen kovuuden ja väkivallan ihannointiin yhdistyy pyrkimys tilanteen hallintaan. (vrt. Hoikkala 1989,167; Willis 1984.)

Mikko käyttäytyi epä johdonmukaisesti kostaessaan rikkojalle, vaikka piti erotuomaria syyllisenä tilanteeseen. Ottelu oli hänelle tilanne, jossa voi kokea voimakkaita tunteita ja osoittaa aggressiivisuutta (vrt. Terry & Jackson 1985). Merkillepantavaa on, että Mikon harrastamassa lajissa rohkeus ja fyysinen hallinta koetaan positiivisina luonteenpiirteinä (vrt. Gallmeier 1985; Vaz 1974). Mikon valmius väkivaltaan yhdistyy miehisen hallinnan arvostamiseen - virheen viheltäminen tynnyttää kuitenkin hetkessä koston tarpeen. Vastustajan kokeminen tuntemattomana helpottaa henkilökohtaisen vastuun siirtämistä.

Protestointi oli osa reilun pelin vastaista piilo-opetussuunnitelmaa. Erotuomarin ratkaisuihin kohdistuvaa protestointia pidettiin - vastoin sääntöjen henkeä - yleisesti hyväksyttynä tapana puolustaa joukkueen etua. Kuudesluokkalainen Antti on pelannut kolme vuotta seurassa koripalloa ja harrastaa myös muita joukkupelejä.

Miksi valittaisit tuomarille? Antti: Ihan sama. Jokainen joka on enem-

män pelannut rupeaisi oman ja joukkueen puolesta protestoimaan. Onko se reilua? Antti: Minusta on kiva vähän sanoa: Onko sinulla silmälasia uusittu viiteen vuoteen vai mitä?

Epäkunnioitus erotuomaria kohtaan omaksutaan vuorovaikutuksessa läheisten henkilöiden kuten valmentajan, vanhempien ja joukkueovereiden kanssa. Jämäkkä erotuomari hillitsee pelaajien taholta tulevan protestointia, samoin valmentaja puuttuessaan johdonmukaisesti pelaajiensa käyttäytymiseen - yleisön käyttäytymiseen ja erotuomarin pelaajien kesken tapahtuvaan arvosteluun on vaikeapi vaikuttaa.

Mikon ja Antin kommentit eivät anna hyvää kuvaa sääntöjen edellyttämästä erotuomarin kunnioittamisesta. Oppilaat yhdistivät pelaajan rooliin koviksen roolin. Rohkeus uhmata epäoikeudenmukaista auktoriteettia oli keino osoittaa miehisyyttä ja kokea sen kautta joukkueovereiden arvostusta. Protestoinnin yleisen hyväksynnän perusteella joukkuepelit ovat nuorille tilanne, jossa voi osoittaa auktoriteettiin kohdistuvaa uhmaa ja harrastaa rajojen kokeilemistä. Heteronomisuutta kuvaa, että erotuomarin kunnioitusta ei hyväksytä itsestään-selvänä asiana, vaan tuomarin on se itse ansaittava.

Protestoinnin oli tapa osoittaa solidaarisuutta omalle joukkueelle tämän tullessa epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi. Erotuomari koettiin pelin "kolmantena osapuolena", jonka arvovalta perustui kykyyn tuomita varmasti ja johdonmukaisesti. Ahlmanin (1943,108) mukaan "oikeudenmukaisuudelle on tyypillistä, että tuskin minkään muun arvon loukkaamista pidetään yhtä kuohuttavana ja oikaisua vaativana kuin mitä koettu epäoikeudenmukaisuus on. Ihmisen oikeudentunto on kykyä tajuta, mikä on oikein tietyssä tilanteessa. Se ei välttämättä merkitse, että ihminen haluaisi toimia oikeudenmukaisesti." Protestoinnin strategista luonnetta osoittaa, että haastateltava vaati oikeudenmukaisuutta kokiessaan vääryyttä mutta vaikenä omasta virheestään tuomarin jättäessä sen viheltämättä.

6. 3 Tapa osoittaa miehistä hallintaa ja kokea voimakkaita tunteita

Koston tarve syntyy paheksuttaessa itseän tai joukkueoveriin kohdistunutta aggressiivisuutta, jota tuomarin viheltämä rangaistus tai tekijän anteeksipyyntö ei ole hyvittänyt. Suuttumusta lisää pelaajan kokema fyysinen särky, mutta usein vielä enemmän kunniaan kohdistunut loukkaus. Koston tunteita nostavat teon tahallisuus, toistuvuus sekä joukkueoverien odotuksiin vastata fyysisellä hallinnalla. (Gallmeier 1985, 88-95.)

Kostamisen hyväksymistä selvitettiin seuraavalla tilanteella: Eräs vastapuolen pelaaja on koko pelin ajan hännännyt pikkurikkeillä kaveriasi. Kaverillesi tulee tilaisuus kostaa ärsyttäminen sellaisessa tilanteessa, jossa tuomari ei varmasti näe. Vastapuolen pelaajalle saattaa tilanteessa käydä tosi kipeää. Hyväksytkö kostamisen? Jne.

Aggressiivinen kostaminen liittyy vastavuoroisuutta ja miehistä hallintaa korostavaan diskurssiin. Kostaminen hyväksyttiin henkilökohtaisena ja välittömänä reaktiona itseensä kohdistuneeseen tekoon - siitä huolimatta, että tiedettiin sen olevan vastoin sääntöjä. Kostamista puolustavan luonnonoikeudellisen periaatteen (Lex Tales) vaikutusta kuvaa, että kaksi kolmannesta tutkimushenkilöstäni kostaisi, jos itseä tahallisesti ärsytetään. Henkilökohtaisen moraalien ja yhteisön vaatiman itsekontrollin välinen ristiriita näkyy seuraavissa vastauksissa:

- Jos hännääjä ei keskittyisi peliin ollenkaan vaan hännäämiseen, niin kyllä sitä silloin rupeais ottamaan päähän. Kävisin vähän opettamassa.
- Ei haittaisi, jos vähän ohimennen. -Virhe kai se on, mutta pitää sitä takaisin antaa. - Ei se sillei käy, että koko ajan hännää. Minun mielestä se on oikein muttei koulun.

Kostamista kuvailtiin voimakkaana tunnevaltaisena reaktiona, jota on vaikea hallita. Haastateltavat myönsivät kostamisen vääräksi, mutta kostaisivat kuitenkin

kin, koska " ei sitä mitään mahda, kun menee kostamaan " tai "ei sen pitäisi kuulua peliin, mutta kun suututtaa niin kovasti, että kostaa kumminkin." Toiset painottivat tunnekontrollin säilyttämistä: "Mielessä kävis, mutta en rupeais." Kostamisen oikeutus perustui henkilökohtaiseen loukkaukseen, puolesta kostamista ei niinkään hyväksytty. "Sehän on meidän välinen asia. Kaverin pitää kostaa itse." Osa oppilaista menisi kostamaan kaverin puolesta "varsinkin, jos olisi oikein hyvä kaveri. "

Erotuomarin vastustajalle määräämä rangaistus hyvitti koston tarpeen: "Jos tuomari viheltää, onko kaikki hyvitetty, kun saat vapaan? - Kyllä, ei siitä pidä kaunaa kantaa. -En mene kostamaan. Jos tuomari viheltää vastustajalle virheen, helpottaako se? -Kyllä, tietenkin. Ei se ihan hyvin ole, mutta aika lailla kun tuomari viheltää. Jos vapaaheitto ei onnistu, on pieni kahina pukuhuoneessa pelin jälkeen, mutta jos onnistuu, niin OK."

Kostamiseen liittyi samanaikaisesti sekä voimattomuus tunteita kohtaan että vaatimus välttää silmitöntä väkivaltaa. Kirjavaisen (1996, 136) mukaan voimakkaita tunteita käytetään usein tekojen perusteluna. Tunteita ei voi täysin hallita, mutta niiden voimakkuutta voi ruokkia toistamalla mielessä kärsittyä loukkausta. Reaktiivinen aggressiivisuus lisääntyy, kun pelaaja kokee saamansa arvostuksen riippuvan kyvystään ja rohkeudestaan vastata väkivaltaan (Gallmeier 1985, 107).

Kostamista sääтели epävirallinen normisto, joka korosti väkivallan välttämistä ja tunnekontrollin säilyttämistä. Samalla kun kostaminen hyväksyttiin sitä myös rajoitettiin: pelaajan ei saanut silmittömästi raivostua eikä vastustajaa saanut tahallisesti vahingoittaa.

- Ei se yleensä ole hyväksyttyä, riippuu siitä, jos jatkuvasti härmää.
- Ei saisi loukkaantua -Jossakin tilanteessa saisi koskea, ei nyt ihan sairaalaan asti. -Jos käy kipeästi, niin en voisi hyväksyä. - Voisin minä hyväksyä, jos vaikka ei käy mitenkään, mutta lentää puolapuihin.

Monet eivät hyväksyneet kostamista itseään pienemmälle.: " Jos on pieni, niin ei kehtais." "Ylärajaa ei ole, mutta ei nyt ihan pienemmälle." Isommille kostaminen hyväksyttiin, mutta pelättiin vastakostoa: "Voisin mennä vaikka opettajan selän taakse piiloon." Ystävyys ja läheisyys ehkäisivät kostamista: " Ei sitä oman luokan kanssa pelatessa, mutta jos toisen kuudennen luokan."

Kielteinen asenne kostamiseen liittyi sääntöjä korostavaan diskurssiin. Seuraavassa ote neljäsluokkalaisen Matin haastattelusta. Matti suhtautuu kostamiseen kielteisesti vetoamalla sääntöjen mukaiseen reiluun peliin. Hän arvostaa rehdin pelin ajattelua, jossa käyttäytymisnormit normit on johdettu säännöistä, erotuomarin ehdoton auktoriteetti hyväksytään ja sääntöjen noudattamista perustellaan rangaistuksista aiheutuvalla haitalla.

- Missään nimessä en kostaisi. Siitä on itelle vaan haittaa. Minulla on sellainen linja, että pelissä en kostaisi, mutta jos tulee hännäämään välitunnilla, niin ottaisin kaverin kiinni. Onko kostaminen koskaan oikeutettua? - Ei. Pelissä mikään sääntöjen vastainen ei ole oikeutettua.

Aggressiivinen kostaminen liittyi pelien arvostamiseen mahdollisuutena kokea voimakkaita tunteita. Kamppailua ihannoivassa diskurssissa korostui taistelutahto ja solidaarisuus omaa joukkuetta kohtaan. Arvostettaessa fyysistä hallintaa vastustajan aggressiivisuus koettiin haasteena ja haasteen vastaanottamisesta tuli kunniakysymys (vrt. Gallmeier 1985,88-95). Nash ja Lerner (1981) havaitsivat, että nuoret jääkiekkoilijat pitivät jopa voittamista tärkeämpänä sitä, että he aikuisten tiukassa valvonnassa voivat ottaa mittaa toisistaan jäällä koon, voiman ja nopeuden suhteen.

Viidesluokkalainen Heikki harrastaa itse koripalloa ja puhuu kokemuksestaan. Ottelut ovat hänelle tilanne, jossa voi kokea ja purkaa voimakkaita tunteita. Heikki arvostaa fyysisistä aggressiivisuutta keinona osoittaa rohkeutta ja saada näin joukkueoverien ihailua ja luottamusta osakseen. Samalla hän hyväksyy vastavuoroisen aggressiivisuuden otteluun kuuluvana asiana.

Voisitko käydä kostamassa? -Joo, aika usein. Olisitko valmis kostamaan kaverin puolesta? - Joo, vaikka koko joukkueen. Vaikuttaako, jos vastustaja on kookas? - Ei vaikuta, vaikka olis Olli. Onko kostaminen mielestäsi oikein? - On. Siinä on vähän pelin tuntua, ei se muuten ole hauskaa.

Kamppailu voitosta, joukkuetta kohtaan tunnettu solidaarisuus ja vihamielinen suhtautuminen vastustajaan yhdistyivät haluun kokea voimakkaita tunteita ja osoittaa aggressiivisuutta pelissä. Voimakas tarve kostaa liittyi kokemuksiin kontaktilajista ja aggressiivisuuden arvostamiseen miehisenä hallintana sekä koulukiusaamisen kohteeksi tulemiseen välitunnilla.

Kostaminen hyväksyttiin yleensä henkilökohtaisena reaktiona tahallisenä koettuun tekoon. Puolesta kostamista perusteltiin ystävyydellä hämähäksen kohteen kanssa ja solidaarisuudella joukkuetta kohtaan. Reaktiivista väkivaltaa rajoittivat periaatteellisen rehdin pelin ajattelu ja tarkka erotuomariryökentely. Kostaminen kuvattiin voimakkaana tunnevaltaisena reaktiona, jota on vaikea hallita - samalla sitä kuitenkin sääteli vaatimus tunnekontrollin säilyttämisestä.

7. POHDINTA

Tutkimukseni tarkoitus oli kuvata oppilaiden valintoja ja niiden perusteluja reiluun peliin liittyvissä tilanteissa. Aineisto kerättiin haastattelemalla 9-12 -vuotiaita poikia. Haastattelujen lähtökohdaksi esitettiin oletettuja pelitilanteita, jotka kuvasivat joukkuepeleissä esiintyviä normatiivisia ristiriitatilanteita.

Teorian lähtökohtana oli ajatus mahdollisuudesta kehittää nuorten eettis-sosiaalista ajattelua joukkuepelien kautta. Jotta itsenäinen kyky arvioida oikea ja väärä kehittyisi, kokemusten joukkuepeleistä tulisi edistää vastuuta ja toisten huomioimista.

Nuorten oletettiin soveltavan aikuisten organisoimassa urheilussa alemman tason moraalista ajattelua kuin itse organisoimissa peleissään. Aikuisten organisoima urheilu opitaan kokemaan jännitystä tarjoavana viihteenä, jossa menestymisen tärkeys luo oman epävirallisen normistonsa. Kilpailutilanteessa sovelletaan strategista ajattelua, jossa vastuu reilun pelin toteutumisesta siirretään tuomarille. Nuorten itse organisoimissa peleissä korostuu itse toiminta, pelaaminen, jonka onnistumisesta osallistujien on itse vastattava. Pelatessa syntyvien erimielisyyksien ratkaiseminen edistää vastapuolen huomioimista ja yhteisön näkökulman omaksumista sääntöjen noudattamisessa.

Pelatessaan voitosta joukkuepelejä harrastaneet oppilaat kertoivat soveltavansa - tilanteen sitä vaatiessa - joukkueen edun näkökulmaa, vaikka tiesivät käyttäytymisen olevan reilun pelin vastaista. Toimintaa perusteltiin yleisellä tavalla, joukkueen edulla, järkevyydellä sekä tilanteen pakottavuudella. Henkilökohtaisen vastuun siirtämistä tuomarille perusteltiin vetoamalla tuomarin ja pelaajan rooleihin sekä valmentajan ja joukkueoverien taholta tuleviin odotuksiin.

Strategisen ajattelutavan valinta oli yhteydessä kokemuksiin aikuisten organisoimasta kilpaurheilusta: oletetussa tärkeässä ottelussa, jossa pelattiin voitosta, seuraan kuulumattomat oppilaat perustelivat toimintaansa periaatteellisella reilulla pelillä - vanhemmat joukkuepelejä harrastaneet oppilaat puolestaan sovelsivat joukkueen edun näkökulmaa. (vrt. D'Agostino 1988; Delattre 1988; Feezell 1988; Meinberg 1991, 100 -102; Pilz 1995; Silva III 1981 ja 1983).

Joukkuepelejä vuosia harrastaneet oppilaat kokivat sarjapelinsä eräänlaisena vaarattomana huvina, jonka normisto poikkesi jokapäiväisen elämän moraalista (vrt. Bredemeier & Shields 1985; Elias 1986; Weis & Bredemeier 1991). Tähän yhdistyi se, että rumaa peliä ei - tiettyyn rajaan saakka - koettu moraalisenä kysymyksenä. Aikuisten organisoimaa kilpailutoimintaa arvostettiin "oikeina otteluina" kamppailun tuoman jännityksen vuoksi. Samalla joukkueen

edun ensisijaisuus johti strategiseen hyötyajatteluun, jossa hyväksyttiin vastustajan ja epävarman erotuomarin manipulointi.

Itseään kokeneena pelaajana arvostavat oppilaat erottivat toisistaan liikuntatunnilla ja omissa sarjapeleissä sovellettavat normistot. Liikuntatunnilla pelaamiseen asennoiduttiin vähemmän kilpailullisesti eikä hyväksyty kilpaurheilussa sovellettua joukkueen edun ensisijaisuutta. Tulos tukee Brede-meierin ja Shieldsin (1984) havaintoa, jonka mukaan moraalisisessa ajattelussa konventionaalisisella tasolla olevat oppilaat käyttäytyvät peleissä hyvin, mikäli urheilun arvot korostavat voittamisen sijasta itse toimintaa.

Tulos on vastoin Kählerin (1985, 79-80) havaintoa, jonka mukaan hyötyajattelu ja pelisääntöjen rikkominen lisääntyvät koulussa iän myötä. Kählerin tutkimuksessa vanhemmat seurassa urheilevat oppilaat sovelsivat kilpaurheilulle ominaisia arvoja ja normeja myös koulussa ja heidän opettajansa ymmärsivät kyseistä käyttäytymistä.

Osa seurassa pelanneista oppilaista ei kuitenkaan tehnyt eroa liikuntatunnilla ja koulussa sovellettavien normien välillä. Ruman pelin hyväksyminen yhtä lailla liikuntatunnilla liittyi opettajan edustamien koulun arvojen ja normien vastustamiseen, väkivallan arvostamiseen miehisenä hallintakeinona sekä ruman pelin perustelemiseen ilmaisullisella ja leikkimielisellä oikean pelin tutkimisella.

Kilpailutilanteen korostuminen johti heteronomiseen ajattelutapaan. Sääntöjä noudatettiin rangaistusten pelossa eikä epävarma erotuomari ansainnut kunnioitusta (vrt. DeKoven 1978, 54-67; Kähler 1985, 228-236). Vastustajan odotettiin kontrolloivan epävarman erotuomarin ratkaisuja ja oletettuun tuomarivirheeseen reagoitiin protestoimalla. Epäkunnioittava ja aggressiivinen kielenkäyttö liittyi kokemukseen kontaktipeleistä ja ottelujen arvostamiseen mahdollisuutena kokea voimakkaita tunteita.

Oppilaat sovelsivat itse organisoimissa peleissään korkeamman tason moraalista ajattelua kuin aikuisten organisoimissa peleissä. Ensisijaisia syitä tähän olivat se, että voittamiseen ei liittynyt erityistä panosta sekä se, että pelaajien täytyi lopulta itse ottaa vastuu toiminnan onnistumisesta. Sääntöjä toki rikottiin ja vastustajan petkuttamista yritettiin - samalla kuitenkin varottiin menemästä niin pitkälle, että kyseinen käyttäytyminen vaarantaisi pelaamista. Yhteistoiminnallista ajattelutapaa lisäsivät, että pelattiin kavereiden kanssa ja että säännöistä sovittiin yhdessä pelin alussa. (vrt Kähler 1985,247-250.)

Kilpailutilanteessa sovellettu hyötyajattelu ei kuitenkaan ollut täysin irrallaan moraalista. Kysymys oli pikemmin siitä, että perinteinen käsitys reilusta pelistä ei vastannut nuorten käsitystä (vrt. Telama, Heikkala & Laakso 1995). Pelaajan itsekontrollin merkitys korostui tutkimushenkilöiden näkemyksissä siitä, kuinka pitkälle voi mennä eri tilanteissa. Erotuomarin hyväksikäyttö hyväksyttiin tappion uhatessa mutta ei oman joukkueen ollessa selvässä johdossa. Myös aggressiivisuutta kontrolloi oma epävirallinen normisto: vastustajan vahingoittamista ei hyväksytty, pelottelu hyväksyttiin pikemmin kuin avoin aggressiivisuus ja kostaminen hyväksyttiin henkilökohtaisena reaktiona, kun vastustajalla oli tasavertaiset edellytykset vastata aggression.

Haastatteluissa tuli esille perinteisen reilun pelin hengen vastainen piilo-opetussuunnitelma, jossa hyötyajattelua perusteltiin havainnoilla yleisestä tavasta. Vähän pelanneet "periaatteellisen rehdin pelin kannattajat" kertoivat joukkueoverien moittivan heitä liiasta rehellisyydestä ja joukkueen edun vastaisesta käyttäytymisestä.

Tulokset tukevat Kählerin (1985) havaintoa siitä, että kilpailusuuntautunut, organisoidun kilpaurheilun mallia jäljittelevä peluuttaminen aiheuttaa käyttäytymisongelmia, jollei opettaja hallitse erotuomarina toimimista: oppilaiden pelatesa voitosta opettajan epäonnistuminen erotuomarina vääristää vuorovaikutusta ja pelin juoneksi tulee kiistely ja tuomarin päätöksiin vaikuttaminen. Oppilaat käyttäytyvät vastoin opettajan odotuksia reilusta pelistä, koska uhkaavassa

pelitilanteeseessa ajatellaan joukkueen etua ja vastuu siiretään tuomarille.

Joukkuepelien opetuksen alkuvaiheessa pojat elävät moraalisisessä kehityksessään heteronomista vaihetta ja asennoituvat liikuntatunnilla pelaamiseen kilpailullisesti. Tämä vaatii opettajalta käyttäytymistä koskevien reilun pelin sääntöjen opettamista ja valvontaa. Kilpaurheilun tapaan toteutetut pelit tarjoavat oppilaille mahdollisuuden kokea jännitystä ja voimakkaita tunteita. Lasten eettis-sosiaalisen kehityksen näkökulmasta tulisi kuitenkin korostaa keskinäisen vastuun ja yhteistoimintataitojen harjaannuttamista.

Sääntöjen sisäistämistä voi edistää ja strategista ajattelutapaa vähentää opettamalla vähemmän kilpailullista asennetta pelaamiseen. Lasten itse organisoimissa peleissä käyttämä malli - jossa pelaajat keskenään pohtivat sääntösovellutuksia, kontrolloivat niiden noudattamista ja ratkaisevat peleissä syntyvät riitatilanteet neuvottelemalla - ohjaa lapset miettimään sääntöjen noudattamisen merkitystä. Opettajan tehtävä on luoda ilmapiiri, jossa lapset innostuvat pelaamisesta, suhtautuvat toisiinsa ystävällisesti ja käyttävät yhteisesti hyväksytyjä periaatteita keskinäisiä riitatilanteita ratkoessaan.

Tutkimusten avulla on osoitettu, että suunnitellulla liikuntakasvatuksen ohjelmalla voi vaikuttaa lasten moraaliseen kasvuun (Bredemeier ym. 1986; Romance ym. 1986). Tutkimuksissa käytettiin sekä sosiaaliseen oppimiseen että ajattelun rakenteelliseen kehitykseen perustuvia malleja. Pelkän osallistumisen liikuntaan - ilman että kasvatustavoitteita painotettiin - ei todettu vaikuttavan positiivisesti.

Toteutuksen arviointi. Tutkimukseni ongelmana oli aineiston fragmentaalisuus. Perustuessaan tiettyihin oletettuihin pelitilanteisiin ja niitä täydentäviin kysymyksiin aineisto sisälsi suurelta osin lyhyitä vastauksia ja kommentteja. Näistä sai vastauksen lähinnä siihen, mitä haastateltavat ajattelivat - ei niinkään siihen, miten he ajatuksistaan kertovat. Fragmentaalisuudessaan aineisto peitti

vain osaksi ajattelusta puhumisen tason ja tavan.

Ongelmaksi tuli myös kontekstuaalisuus, sillä kysymyksessä oli reagointi kuviteltuihin, ei aitoihin ja tapahtuneisiin tilanteisiin. Vastaukset kuvasivat kyseisestä syystä lähinnä reagointia jo tiedettyihin asioihin. Todellinen toiminta ja diskursiivisen käytäntö eroavat toisistaan, koska tutkimushenkilöillä on valmiita käsityksiä siitä, kuinka tulisi vastata haastattelijan asettamiin kysymyksiin.

Edelliseen perustuen voidaan arvostella, että aineisto ei täytä diskurssianalyttisen lähestymistavan asettamia vaatimuksia. Huolimatta fragmentaalisuudesta aineistosta kuitenkin löytyi erilaisia puhumisen tasoja. Tutkimushenkilön pelikokemuksen vähäisyys näkyi usein lyhyinä vastauksina, jotka pe rustuivat valmiisiin käsityksiin - omakohtaisten kokemusten muisteleminen ja pohtiminen taas tuotti laadullisen tutkimuksen kannalta arvokkaampaa aineistoa.

Tutkimukseni aineisto oli pitkälti kvantitatiiviselle tutkimusotteelle ominaista aineistoa. Haastatteluissa olisi pitänyt enemmän irrottautua ennalta laaditusta rakenteesta ja kysymysrungosta ja innostaa haastateltavia muistelemaan omia kokemuksiaan Erityisiä alueita, joiden käsittelyä olisi pitänyt laajentaa ja syventää, oli oppilaiden kokemukset ilman tuomaria pelaamisesta liikuntatunnilta ja vapaa-aikanaan sekä niissä tapahtuva keskinäisten konfliktien ratkaiseminen. Henkilöllisyyden kirjaamisella olisin voinut valita tiettyjä omista kokemuksistaan ja mielipiteistään avoimesti kertovia oppilaita uusinta-haastatteluun. Koska aineiston täydentämiseen ei ryhdytty, kysymykseksi nousi, mitä olemassaolevasta aineistosta sai irti.

Käsityksiin henkilön oletetusta käyttäytymisestä vaikutti, miten haastateltava esitetyn tilanteen ymmärsi, millaisiin kokemuksiin hän sen yhdisti ja millaisia tunteita ja merkityksiä se hänelle mieleen toi. Vähän pelanneilla oli vaikeuksia ymmärtää esitettyjä tilanteita, he käyttivät helposti ensiksi mieleentulevaa "toivottavaa" tapaa vastata ja osoittivat epävarmuutta kommentissaan.

Tutkimusta arvioitaessa voi kysyä, onko eettis-moraalinen ajattelu yleensä mahdollista kiihkeissä pelitilanteissa ja pystytäänkö oletettujen pelitilanteiden kautta eläytymään todellisiin tilanteisiin. Joukkuepelejä harrastaneiden vastauksista saattoi päätellä, että oletetun kaltaiset tilanteet olivat tuttuja ja suhteellisen yleisiä. Niistä saattoi myös päätellä, että pelaamista ei tiettyyn rajaan saakka pidetä moraalien alueelle kuuluvana asiana. Diskurssianalyysin näkökulmasta lainatut haastattelunpätkät eivät heijasta todellisuutta sellaisenaan. Ne on ymmärrettävä eräänlaisina kulttuurin tuotteina, joissa tutkimushenkilö valitsee olemassaolevista käsityksistä sen, joka vastaa hänen tapaansa hahmottaa todellisuutta ja omaa toimintaansa.

Tutkimustani arvioitaessa voi myös kysyä, kuinka pitkälle aineistoni perusteella voi tehdä johtopäätöksiä teoriassa esittämistäni "lasten leikin mallin" myönteisistä kasvatuksellisista mahdollisuuksista. Tutkimusta jatkettaessa tulisi erityisesti selvittää kyseisen oppilaskeskeisen mallin toteutumista liikuntatunneilla.

LIITE: Taulukot**TAULUKKO 1. Aloitteellinen rehellisyys ja omasta virheestä vaikeneminen**

Reagointi pallon mennessä itsestä yli	Ottelutilanne					
	Joukkue johdossa		Peli tasan		Joukkue häviöllä	
	f	%	f	%	f	%
Kertoo tuomarille	56	69	20	26	18	23
Vaikenee	25	31	56	74	59	77
Yhteensä	81	100	76	100	77	100

TAULUKKO 2. Epävarman erotuomarin harhauttaminen pallon mennessä itsestä yli

Oletettu oma menettely	Ottelutilanne					
	Johdossa		Tasan		Tappiolla	
	f	%	f	%	f	%
Yrittäisi johdattelua	8	10	53	63	50	60
Ei yrittäisi johdattelua	76	90	31	37	34	40
Yhteensä	84	100	84	100	84	100

TAULUKKO 3. Omasta virheestä vaikeneminen ottelun tärkeyden vaihdellessa (f.)

Vaikeenee pallon mennessä itsestä yli	Harrastus ja luokka-aste				
	Harrastanut seurassa		Ei seura-kokemusta		Yht.
	3 - 4	5 - 6	3 - 4	5 - 6	
Mieluummin liikuntatunnilla	3	1	9	3	16
Mieluummin koulujen välisessä ottelussa	3	10	6	2	21
Aina	3	3	7	1	14
Ei koskaan	0	1	3	2	6
Yhteensä	9	15	25	8	57

TAULUKKO 4. Reagointi, jos tuomari jättää pelaajaan kohdistetun virheen viheltämättä varmassa korintekotilanteessa

Oletettu henkilökohtainen reaktio		
	f	%
Kostan vastapelaajalle	12	14
Jatkan peliä	9	10
Valitan tuomarille	65	76
Yhteensä	86	100

TAULUKKO 5. Vastapelaajaan kohdistuvan instrumentaalisen aggressiivisuuden hyväksyminen (f.)

Aggressiivisuuden hyväksyminen	Joukkuepelien harrastus ja luokka-aste				
	Harrastanut seurassa		Ei seurakokemusta seurassa		Yht
	3 - 4	5 - 6	3 - 4	5 - 6	
Mieluummin liikuntatunnilla	1	1	10	2	14
Mieluummin koulujen välisessä ottelussa	3	7	3	0	13
Aina	4	3	8	2	17
Ei koskaan	1	4	4	5	14
Yhteensä	9	15	25	9	58

TAULUKKO 6. Emotionaalinen etäisyys ja väkivallan hyväksyminen

Väkivallan hyväksyminen	Oletetun väkivallan kohde					
	Ystävä		Outo		Vihamies	
	f	%	f	%	f	%
Haastateltavista hyväksyy	22	27	48	59	74	88
Haastateltavista ei hyväksy	61	73	33	41	10	12
Yhteensä	83	100	81	100	84	100

LÄHTEET

- Ahlman, E. 1943. Oikeudenmukaisuus ja sen suhde moraaliin. Porvoo: WSOY.
- Aho, S. 1985. Lasten moraalinen kehitys Piagetin ja Kohlbergin teorian mukaan. Esitutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 106.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy. 113-160.
- Airaksinen, T. & Kuusela, A. 1987. Etiikka - Hyvän elämän tiede. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Arnold, P. 1984. Three approaches towards an understanding of sportmanship. *Journal of the Philosophy of Sport* 10, 61-70.
- Arnold, P. 1986. Moral Aspects of an Education in Movement. In *Effects of Physical Activity on Children*. American Academy of Physical Education Papers 19, 14-21.
- Bauman, Z. 1993. *Postmodern Ethics*. Oxford UK & Cambridge: Blackwell.
- Bredemeier, B.J. & Shields, D. L. 1984. The Utility of Moral Stage Analysis in the Investigation of Athletic Aggression. *Sociology of Sport Journal* 1/138-149.
- Bredemeier, B.J. & Shields, D. L. 1985. Values and violence in sports today. The moral reasoning athletes use in their games and in their lives. *Psychology today* 19 (10), 23-32.
- Bredemeier, B. J., Weiss, M. R., Shields, D. J. & Cooper, B. A. B. 1986. The relationship of sport involvement with children's moral reasoning and aggression tendencies. *Journal of Sport Psychology* 8, 304-318.
- Bredemeier, B. J., Weiss, M. R., Shields, D.L. & Shewchuk, R. M. 1986. Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Edu-*

- cation 15, 212-220.
- Cachay, K. 1978. *Sportspiel und Socialisation*. Shorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Caillois R. 1961. *Man, Play and Games*. New York: Crowell-Collier Publishing Company.
- Chandler, T. J. L. 1988. Sports, winning and character building: what can we learn from Goffman's notion of self-formulation? *Physical Education Review* 11 (1), 3-10.
- D'Agostino, F. 1988. *The Ethos of Games*. In: Morgan, William J. & Meier Klaus V. (ed.) *Philosophic Inquiry in Sport*. Inc Champaign. Illinois: Human Kinetics Publishers
- DeKoven, B. 1978. *The Well-Played Game. A Player's Philosophy*. New York: Anchor Books.
- Delattre, E. J. 1988. *Some Reflections on Success and Failure in Competitive Athletics*. In: Morgan, W. and J., Meier, K.V. (eds.) *Philosophic Inquiry in Sport*. Inc Champaign. Illinois: Human Kinetics Publishers. 271-276.
- Downey, M. & Kelly, A. V. 1978. *Moral Education: Theory and Practice*. London: Harber & Row Ltd.
- Dunning, E. 1986. *Social bonding and Violence in Sport*. In N. Elias and E. Dunning (eds.): *Quest for Exitement*. Oxford: Bacil Blacwell Ltd. s. 224-244.
- Elias, N. 1986. *An Essay on Sport and Violence*. In N. Elias and E. Dunning (eds.): *Quest for Exitement (eds.)* Oxford: Basil Blackwell Ltd. 150-174.
- Elias, N. & Dunning, E. 1986. *The Quest for Exitement in Lesure*. In N. Elias and E. Dunning (eds): *Quest for Exitement (eds.)* Oxfort: Basil Blackwell Ltd. 63-90.
- Eskola, J. ja Suoranta, J. 1988. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Feezell, R. M. 1988. *Sportmanship*. In: W.J. Morgan and K.V. Meier (eds.) *Philosophic Inquiry in Sport*. Inc. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers. 251-262

- Figley, G. 1984. Moral education through physical education. *Quest*. 36, 89-101.
- Fraleigh, W. P. 1982. Why the good foul is not good. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 41-42.
- Frogner, E. & Pilz, G. 1982. Untersuchung zur Einstellung von jugendlichen Fussballspielern und -spielerinnen zu Regeln und Normen im Sport. *Berichte der Projektgruppe Sport und Gewalt*. Schorndorf: Verlag Karl Hoffman.
- Gabler, H. 1976/1987. *Aggressive Handlungen im Sport*. Stuttgart: Verlag Karl Hofman.
- Gallmeier, C. 1985. *Twenty Minutes to Broadway: An ethnographic Study of a Minor League Hockey Team*. San Diego: University of California.
- Gauthier D. 1986. *Morals by Agreement*. Oxford: Oxford University press.
- Habermas, J. 1983. *Moralbewusstsein und kommunikatives handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Habermas, J. 1995. *Moral conciousness and communicative action*. Oxford:: Blackwell Bublishers Ltd..
- Habermas J. 1994. *Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981-1989*. Tampere: Gaudeamus.
- Harman G. 1977. *Das Wesen der Moral. Eine Einführung in die Ethic*. Oxford: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 324.
- Harva, U. 1978/1989. *Hyvä ja paha. Praktisen etiikan ongelmia*. Keuruu: Otava.
- Harva, U. 1975/1980. *Moraalin ongelmia*. Keuruu: Otava.
- Heinilä, K. 1984. *Ethics of Sport*. University of Jyväskylä. Department of sociology and planning for physical culture. Research reports no. 30..
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 1991. *Teemahaastattelu. 5. painos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. 1989. *Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen*. Helsinki: Gaudeamus
- Huizinga, J. 1944/1984. *Leikkivä ihminen*. Porvoo: WSOY.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

- Keating, J. W. 1988. Sportmanship as a Moral Category. In: Morgan, W. & Meier, K. (eds.) *Philosophic Inquiry in Sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers. s.241-249.
- Kinnunen, E. 1999. Kun sääntörikkomuksesta tulee rikos. *Liikunta ja tiede* 2/99
- Kirjavainen, H. 1996. Moraali, motivaatio ja yhteiskunta. Johdatus eräisiin motivaatioteoreettisen sosiaalietiikan keskeisiin ongelmiin. *Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja* 199. Pieksämäki: Kirjakas.
- Kohlberg, L., DeVries R., Fein G., Hart D., Mayer R. Noam G. Snarey J. and Wertsch J. . 1987. *Child Psychology and Childhood Education. A Cognitive-Developmental View*. New York. London: Longman
- Kruger, H. & Lersch R. 1982. *Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Kähler, R. 1985. *Moralerziehung im Sportunterricht. Untersuchung zum Regelpraxis*. Frankfurt am Main: Verlag Harrideutsch.
- Leaman, O. 1988. Cheating and Fair Play in Sport. In: Morgan, W.J., Meier, K. (eds.) *Philosophic Inquiry in Sport*. Inc Champaign. Illinois: Human Kinetics Publishers. 277-282.
- McIntosh, P. 1979. *Fair Play. Ethics in Sport and Education*. London: Heinemann.
- Meakin, D. C. 1982. Moral values and physical education. *Physical Education Review* 51, 62-82.
- Meinberg, E. 1991. *Die Moral im Sport. Bausteine einer neuen Sportethik*. Edition Sport & Wissenschaft. Band 9. Aachen. Deutschland: Meyer & Meyer Verlag.
- Nash, J. E. & Lerner, E. 1981. Learning from the pros. Violence in youth hockey. *Youth & Society* 13(2), 229-224
- Nilsson, P. (1988). *Tävlingsidrotten som uppfostringsmiljö. Regelefterlevnad inom idrotten - en teoretisk referensram*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik. Rapport 1/1988
- Patton, M. 1987. *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. London: Sage Publications.
- Piaget, J. 1932/1975 . *The Moral Judgment of the Child*. London: Roudledge

& Kegan Paul Ltd.

- Pilz G. 1995. Performance Sport: Education in Fair Play. Some Empirical and Theoretical Remarks. Invited paper for the interdisciplinary meeting "Sport and fair play" at the Olympic Scientific Congress 1992. *International Review for Sociology of Sport*. 1995. 30/3+4, 391 - 418.
- Pilz, G. & Trebels, A. 1976. *Aggression und Konflikt im Sport*. Hamburg: Verlag Ingrid Czwalina.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1989. *Discourse and Social Psychology*. London: Sage Publications.
- Rawls, J. 1988. *Oikeudenmukaisuusteoria*. Juva: WSOY.
- Romance, T. J., Weis, Maureen R. & Bockoven, J. 1986. A Program to Promote Moral Development Through Elementary School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 5 (2) 126-136.
- Rotella, R. & Conelly, D. 1984. Individual Ethics in the Application of cognitive Sport Psychology. In W. Straub & J. Williams (eds) *Cognitive Sport Psychology*. New York: Sport Science Associates. 102-112.
- Schmidt, W. 1978. *Aggression und Sport*. Sportwissenschaftliche Dissertationen, Band 13. Hamburg: Verlag Ingrid Czwalina
- Sherif, C. 1978. The Social Context of Competition. In R. Martens (ed.) *Joy and sadness in children's sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, 81-97.
- Shields, D. & Bredemeier, B.J. 1995. *Character Development and Physical Activity*. University of California at Berkeley. Champaign: Human Kinetics.
- Silva III J. M. 1981. Normative Compliance and Rule Violating Behavior in Sport. *Int. J. Sp. Psychol.*, 12:10-18.
- Silva III J. M. 1983. The Perceived Legitimacy of Rule Violating Behavior in Sport. *Journal of Sport Psychology*, 5, 438-448.
- Telama, R. 1987. *Urheilu kasvuympäristönä*. Teoksessa *Liikkuvat lapset*. Toimittaneet Pyykkönen, T., Telama, R. ja Juppi, J. Helsinki: Liikuntatieteellisen Seuran julkaisuja n:o 114.
- Telama, R., Heikkala, J. & Laakso, L. 1994. *Game Reasoning and Strategic Thinking in Sport*. Paper to presented at the AIESEP World

Congress Berlin, June 24 to 28, 1994

- Telama, R. ja Laakso, L. 1990. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa Lyytinen P., Korhokangas M. & Lyytinen H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Telama, R., Laakso, L. & Heikkala, J. 1995. Conceptions about Fair Play and Morals in Sport among young Finnish Athletes. In K. Hawkins R. Nastasi (eds) Viewing the year 2000. Proceedings of the AIESEP Meetings of Experts. Dubuque, 10. USA: Times. Mirror Education Group, s. 300-3
- Terry P.C. & Jackson, J.J. 1985. The determinants and control of violence in sport. *Quest.* (37), 1:27-37.
- Turunen, K. 1991. Ihmisen hahmo. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 4/1991
- Turunen, K. 1992 Arvojen todellisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, K., Wilenius, R. & Paakkola, J. 1994. Mitä on filosofia. Jyväskylä: Gummerus.
- Wandzilak, T. 1985. Values Development Through Physical Education and Athletics. *Quest.*, 1985, 37, 176-185.
- Vaz, E. 1974. What Brice Victory. An analysis of minor Hockey league Player's Attitudes Towards Winning. *International Review* 3. 33-52
- Weiss, M. R. & Bredemeier, B. J. 1991. Moral Development in Sport. In: *Exercise and Sport Science Review* (18); 331-378
- Wetherell, M. & Potter, J. 1992. Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation Cornwall: Harvester Wheatsheaf.
- Wertz, S. 1981. The Varieties of Cheating. *Journal of the Philosophy of Sport*, 1981, VIII, 19-40.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Jyväskylä: Gummerus.
- Volgt, P. 1993. Durkheims Sociology of law. Morality and the cult of individuality. In Turner, S. (ed.) Emile Durkheim, sociologist and moralist. London. New York: Roudledge.